



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea
Magistrale

in Scienze del
Linguaggio

Tesi di Laurea

**Prepararsi al test d'ingresso di inglese B2 all'Università
Ca' Foscari Venezia: le difficoltà dello studente sordo e
alcuni suggerimenti per affrontarle**

Relatrice

Ch.ma Prof.ssa Carmel Mary Coonan

Correlatrice

Prof.ssa Laura Volpato

Laureando

Matteo Bagatella
Matricola 871024

Anno Accademico

2018 / 2019

A mio nonno Gino

INTRODUZIONE	7
GLOSSARIO	9
PARTE 1	11
CAPITOLO 1	
LO STUDENTE SORDO IN ITALIA.	12
1.1 L'educazione dei sordi nella storia, breve excursus storico	12
1.1.1 Dalle prime civiltà all'Impero romano	12
1.1.2 Il sordo nel medioevo	15
1.1.3 Il Rinascimento ed i primi metodi educativi: il metodo oralista	15
1.1.4 Il primo istituto pubblico per sordi e la nascita di un nuovo metodo educativo: il metodo mimico	17
1.1.4 Gallaudet e Clerc: l'educazione dei sordi viene esportata in America	18
1.1.5 I primi istituti per sordi in Italia	19
1.1.6 Dal Congresso di Milano del 1880 agli anni '70	20
1.1.7 L'inizio dell'integrazione nella scuola pubblica in Italia	21
1.1.8 La svolta terminologica e la legislazione odierna	22
1.1.9 L'educazione dei sordi nelle scuole italiane oggi	23
1.2 Sordità e sordità: deafness vs Deafhood	24
1.2.1 Sordità dal punto di vista medico: deafness	24
1.2.2 Sordità come condizione identitaria: Deafhood	26
CAPITOLO 2	
LA QUESTIONE DELLA LINGUA NEI SORDI.	29
2.1 L'acquisizione e l'apprendimento linguistico nei sordi	29
2.2 L'italiano non standard dei sordi	32
2.3 La classe con studenti sordi	34
2.4 Lingua straniera nei sordi: L2 o L3?	37
CAPITOLO 3	
TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO DEAF STUDENTS: EXPERIENCES FROM OTHER COUNTRIES	40
3.1 Teaching english as a foreign language to deaf and hard of hearing students in France	40
3.1.1 The research of Bedoin	41
3.1.2 The languages and the materials used in class.	42
3.1.3 EFL teachers for deaf students in France	43
3.2 The use of ICT in an EFL online course for deaf and hard of hearing students in Poland	45
	3

3.2.1 Course organization and participants	45
3.2.2 Strategies and materials	46
3.3 The foreign language learning of deaf in Hungary	48
3.3.1 Foreign language learning in Hungarian secondary schools	49
3.3.2 Foreign language learning in Hungarian Deaf and Hard of Hearing adults	51
3.3.3 Present options for D/HH foreign language learners in Hungary	53
3.3.4 An informal survey on language schools in Budapest	53
CAPITOLO 4	
ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO ITALIAN DEAF STUDENTS.	56
4.1 Motivation: why do deaf students want to learn English?	56
4.2 EFL in Italian schools	57
4.2.1 Strategies in Italian schools to teach EFL to deaf students.	58
CAPITOLO 5	
IL TEST D'INGRESSO DI LINGUA INGLESE LIVELLO B2 ATTUALMENTE IN USO ALL'UNIVERSITÀ CA' Foscari Venezia.	61
5.1 Descrizione generale	61
5.2 Supporto e accessibilità per gli studenti sordi	62
5.3 Metodo di analisi	63
5.4 Analisi della prova di lettura	64
5.5 Analisi della prova di grammatica	69
5.6 Analisi della prova di lessico	69
5.7 Analisi della prova di ascolto	70
5.8 Il test d'ingresso di inglese: perché esiste?	72
5.9 Osservazioni e suggerimenti	72
PARTE 2	74
CAPITOLO 6	
LA RICERCA	75
6.1 Obiettivo della ricerca	75
6.2 La domanda della ricerca	75
6.3 Gli strumenti della ricerca	76
6.3.1 Le interviste esplorative informali	76
6.3.2 Il questionario	77
6.3.2.1 Struttura del questionario	78
6.3.2.1.1 Questionario, sezione 2: Insegnanti di inglese con esperienza di insegnamento ad alunni sordi	79
6.3.2.1.2 Questionario, sezione 3: L'apprendente di lingua inglese sordo	80
6.3.3 L'intervista strutturata	81

6.3.3.1 Il soggetto intervistato	81
6.3.3.2 Struttura dell'intervista strutturata	82
6.4 Metodo di analisi dei dati	82
6.4.1 Presentazione ed analisi dei dati raccolti dalle interviste informali a F. e I.	83
6.4.2 Presentazione ed analisi dei dati raccolti dal questionario	83
CAPITOLO 7	
PRESENTAZIONE E ANALISI DEI DATI RACCOLTI	84
7.1 Risultati delle interviste informali	84
7.1.1 Intervista informale a F., studente sordo, con oggetto la sua esperienza nello studio della lingua inglese come lingua straniera	84
7.1.2 Intervista informale a I., tutor per studenti con disabilità all'Università Ca' Foscari Venezia	86
7.1.3 Analisi delle risposte alle interviste informali	88
7.2 Risultati del questionario	90
7.2.1 Risultati del questionario, sezione 2	91
7.2.2 Risultati del questionario, sezione 3	93
7.2.3 Analisi delle risposte al questionario	96
7.3 Risposte dell'intervista strutturata	99
7.3.1 Analisi delle risposte all'intervista strutturata	102
CAPITOLO 8	
CRITICITÀ EMERSE E SUGGERIMENTI PER UN PERCORSO DI PREPARAZIONE AL TEST.	104
8.1 Criticità emerse dalla ricerca	104
8.1.1 Metodi e materiali didattici in corsi di inglese per studenti sordi	104
8.1.2 Preparazione delle figure professionali di supporto agli studenti sordi	106
8.1.3 Formazione di gruppi di studenti sordi con livello di inglese omogeneo	107
8.2 Suggerimenti per un percorso di supporto linguistico per la preparazione degli studenti sordi al test	108
8.2.1 Docenti e modalità di insegnamento	109
8.2.2 Durata, contenuti e materiali	110
8.2.3 Peer tutoring	111
CONCLUSIONI	113
APPENDICE A	117
APPENDICE B	126
APPENDICE C	129
APPENDICE D	143

BIBLIOGRAFIA	146
SITOGRAFIA	151
RINGRAZIAMENTI	153

INTRODUZIONE

L'idea di questo elaborato nasce dai contatti avuti con le persone sorde incontrate all'Università Ca' Foscari Venezia durante il corso di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio e dalla volontà di contribuire in qualche modo alla vita della comunità sorda. Le difficoltà riscontrate da alcuni studenti sordi nell'affrontare il test d'ingresso di inglese livello B2 presso la mia stessa Università sono state il punto d'inizio della mia ricerca.

La tesi è suddivisa in due parti principali: una prima parte teorica introduttiva che presenta il tema dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera a studenti sordi e descrive il test d'ingresso di lingua inglese B2 all'Università Ca' Foscari Venezia; ed una seconda parte dedicata al lavoro di ricerca effettuato in cui si sono indagati: l'insegnamento della lingua inglese agli studenti sordi in Italia e l'esperienza di uno studente sordo nell'affrontare il test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia attraverso due interviste informali, un questionario ed un'intervista strutturata.

Un glossario introduce alcuni dei termini più frequentemente utilizzati nella tesi, al fine di giustificare l'utilizzo di alcuni vocaboli che, se considerati in altri contesti d'uso, potrebbero sembrare inappropriati.

Il primo capitolo riporta un excursus storico sull'educazione dei sordi diviso per periodi storici, e le definizioni di 'sordità' e 'Sordità'.

Il secondo capitolo si occupa della questione della lingua nei sordi, esponendo i concetti di apprendimento e acquisizione linguistica negli studenti sordi; descrivendo il codice noto come "italiano non standard" che si sviluppa nei sordi italiani e individuando alcune linee guida per insegnare ad una classe con studenti sordi. Infine viene affrontata la questione di quale sia la lingua madre (L1) di una persona sorda e come, in relazione a questa, debba essere considerata la lingua inglese.

Il terzo capitolo presenta i dati provenienti da ricerche sullo studio dell'inglese come lingua straniera da parte di studenti sordi. I tre articoli accademici presi in esame presentano alcune esperienze di insegnamento della lingua inglese a studenti sordi in Francia, Polonia e Ungheria.

Il quarto capitolo si occupa nello specifico della presentazione della letteratura relativa allo studio della lingua inglese da parte di studenti sordi italiani. Nello specifico viene dedicato un primo paragrafo alla motivazione che spinge lo studente sordo italiano ad intraprendere lo studio dell'inglese come lingua straniera ed un secondo paragrafo focalizzato

sulle modalità utilizzate oggi per l'insegnamento dell'inglese nelle strutture pubbliche italiane. Particolare attenzione viene dedicata ad alcune metodologie e strategie utilizzate in alcuni istituti pubblici italiani di diverso ordine e grado per l'insegnamento dell'inglese a studenti sordi.

Il quinto capitolo presenta l'analisi della simulazione del test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca'Foscari Venezia e le modalità di supporto riservate agli studenti sordi.

La seconda parte dell'elaborato si apre con il sesto capitolo, in cui vengono illustrati l'obiettivo e la domanda della ricerca, gli strumenti utilizzati ed i soggetti coinvolti. L'obiettivo della ricerca è fornire dei suggerimenti per la realizzazione di un percorso linguistico per studenti sordi specifico per la preparazione al test d'ingresso livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia. Per fare ciò si è deciso di procedere gradualmente: innanzitutto sono state indagate le modalità di insegnamento dell'inglese all'interno dell'Università, intervistando informalmente uno studente sordo ed una tutor per la disabilità; successivamente si è deciso di approfondire la tematica dell'insegnamento e dello studio dell'inglese nei sordi in Italia, realizzando un questionario anonimo online rivolto a studenti o ex studenti sordi ed insegnanti ed ex insegnanti con esperienze di insegnamento di inglese a sordi; infine è stata realizzata un'intervista strutturata ad uno studente sordo, con oggetto la sua esperienza e le sue opinioni sul test d'ingresso.

Le risposte alle interviste informali, i dati del questionario e i risultati dell'intervista strutturata sono presentati ed analizzati nel settimo capitolo.

Infine, nell'ottavo capitolo, vengono presentate alcune possibili soluzioni alle principali criticità rilevate dal questionario (metodi e materiali didattici, formazione del personale di supporto e formazione di gruppi di studenti sordi con livello di inglese omogeneo); inoltre si propongono alcuni suggerimenti per la realizzazione di un percorso di rinforzo linguistico finalizzato alla preparazione degli studenti sordi al test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca'Foscari Venezia.

GLOSSARIO

Prima di cominciare con la lettura di questo elaborato è bene fare delle precisazioni in termini linguistici. Ecco un breve glossario che illustra alcuni dei termini che verranno utilizzati e con quale significato.

Trattando un argomento complesso come quello della sordità, è facile cadere nell'uso di una terminologia poco specifica o di fraintendere il significato di alcuni termini. Questo perché non si conoscono o semplicemente perché nella vita di tutti i giorni si continuano ad utilizzare termini che nel mondo accademico ormai sono obsoleti o hanno assunto un significato più specifico.

Deficit: mancanza o insufficienza di una determinata dimensione sensoriale (nel caso della sordità, la perdita uditiva). Tutti i deficit sono misurabili con prove oggettive.

Disabilità: implicazioni socio-psicologiche date dal deficit (nel caso della sordità, l'impossibilità di percepire e codificare suoni, quindi compromissione della capacità verbo-vocale). Non misurabile oggettivamente.

Handicap: insieme delle barriere che ostacolano la piena integrazione sociale dell'individuo (nel caso della sordità si parla di barriere della comunicazione). L'handicap viene determinato dalla società e non dalla disabilità, in altre parole l'handicap è la reale difficoltà che l'individuo incontra.

Sordomuto: persona affetta sia da deficit che coinvolgono l'apparato uditivo, sia l'apparato fonoarticolare. Questa persona non è in grado o è parzialmente in grado di percepire suoni, ma totalmente inabile a produrre suoni linguistici per ragioni fisiche.

Sordastro o ipoacusico: termine con cui si indica una persona affetta da forme non gravi di sordità.

sordo: termine unico con cui si farà riferimento alle persone affette da diverse forme di sordità¹.

sordità: il termine sordità e sordo con la lettera minuscola verrà usato ogniqualvolta si farà riferimento alla patologia o a un soggetto medicalmente definito sordo.

¹ La scelta del termine deriva dalla legge n. 95 del 20/02/2006 che afferma che «il termine sordomuto è sostituito con l'espressione sordo [...] si considera sordo il minorato sensoriale dell'udito affetto da sordità congenita o acquisita durante l'età evolutiva che gli abbia compromesso il normale apprendimento del linguaggio parlato, purché la sordità non sia di natura esclusivamente psichica o dipendente da causa di guerra, di lavoro o di servizio».

Sordità: il termine Sordità o Sordo con la lettera maiuscola verrà usato ogniqualvolta si farà riferimento alla Sordità intesa come vincolo della comunità Sorda, o a persone appartenenti a tale comunità che usano la lingua dei segni per comunicare tra loro.

d/hh: per esteso studente *deaf or hard of hearing*, è il termine che verrà usato nella parte scritta in inglese per indicare gli studenti sordi o sordastri (ipoacusici).

Lingua: sistema fonemico, grammaticale e lessicale per mezzo del quale gli appartenenti ad una comunità comunicano tra loro.

Linguaggio: facoltà propria dell'uomo di esprimersi e comunicare attraverso un sistema di simboli.

Mimica: arte scenica di esprimere i sentimenti ricorrendo esclusivamente ai gesti e ai movimenti di corpo e volto.

Gesto: movimento del corpo, più spesso della mano o del volto, che accompagna spesso la parola per esprimere un pensiero o una volontà.

Segno: in linguistica viene definito segno qualcosa (significante) che sta per qualcos'altro (significato) e che richiama in ognuno di noi una rappresentazione mentale (referente).

Protesi acustiche: apparecchi analogici (che amplificano tutti i suoni presenti nell'ambiente indistintamente) o digitali (amplificano i suoni riuscendo a filtrare ed eliminare rumori di fondo) da inserire attorno o dentro all'orecchio per amplificare il suono.

Impianto cocleare (IC): è un apparato che si compone di una parte esterna all'orecchio, chiamata audio processore, ed una parte interna all'orecchio, inserita nell'osso temporale chiamato impianto cocleare. L'audio processore rileva i segnali, li digitalizza e li invia all'impianto cocleare, che attraverso una serie di elettrodi posizionati nella coclea, trasforma le informazioni foniche in segnali elettrici per stimolare il nervo acustico. Va sottolineato che l'IC non ripristina completamente l'udito, fornisce solo un aiuto per una migliore comprensione dei suoni della lingua (International Federation of Hard of Hearing People, n.d.).

L1 (lingua 1): è la lingua principale, quella di cui il soggetto ha più padronanza, la lingua materna del soggetto di cui si sta parlando. Può essere sia una lingua orale che una lingua dei segni.

L2 (lingua 2): è la seconda lingua del soggetto di cui si sta parlando.

L3 (lingua 3): è la terza lingua del soggetto di cui si sta parlando.

PARTE 1

CAPITOLO 1

LO STUDENTE SORDO IN ITALIA.

In questo capitolo verrà presentato un breve excursus storico sull'educazione dei sordi, partendo dalle prime attestazioni scritte per arrivare fino ai giorni nostri. Successivamente verrà esposta la situazione odierna dello studente sordo nelle varie fasi del suo percorso educativo, esponendo sinteticamente le possibili alternative all'istruzione pubblica e i supporti forniti.

Il capitolo si chiude con le spiegazioni dei termini Sordi con la s maiuscola, *deafness* e *Deafhood* illustrando in particolare la differenza tra i vocaboli e l'importanza di saper usare la giusta terminologia quando si affrontano tematiche relative al mondo della sordità.

1.1 L'educazione dei sordi nella storia, breve excursus storico

L'educazione dei sordi nell'arco della storia ha visto diversi momenti caratterizzati da metodi distinti. In questo paragrafo si cercherà di ripercorrere le tappe più significative dell'educazione dei sordi e del loro ruolo all'interno della società nel corso della storia. L'uso di termini quali "sordomuto" o "handicappato" viene impiegato solo per correttezza storica e senza alcuno scopo dispregiativo o offensivo.

1.1.1 Dalle prime civiltà all'Impero romano

Per quanto riguarda le società primitive non vi sono attestazioni storiche che possano riportare il ruolo o l'inserimento della persona con handicap nella società. Si ritiene che queste fossero impiegate ed integrate nel sistema sociale in base al grado e alla gravità dei loro deficit.

I sordi incontravano le loro difficoltà maggiori all'interno di quelle società dove la lingua orale aveva un ruolo predominante sia nei riti religiosi che nelle attività sociali (Moore, 1978). Nell'Antico Testamento troviamo passi che descrivono il sordo come parte della creazione divina, e quindi si presuppone fossero accettati all'interno della società principalmente per un senso di compassione². Nella Torah³ troviamo il primo provvedimento

² "Chi ha dato la bocca all'uomo, o chi lo rende muto o sordo, veggente o cieco? Non sono forse io, il Signore?" (Esodo 4:11)

³ "Non maledire il sordo. Davanti al cieco non porre inciampo e temi il tuo Dio" (Levitico 19:14)

³ Cfr Mishnaoit, cap. IV:4 p. 22, cap. VI:2 p. 27, cap. VI:4 pp.27-28)

scritto per la tutela dei sordi: erano considerati allo stesso livello dei minorenni e dei ritardati, ritenuti incapaci di compiere un pieno sviluppo cognitivo e quindi di assumersi le stesse responsabilità delle normali persone adulte. Il fattore discriminante per l'assunzione di piene responsabilità era la capacità di parlare. Vi era infatti una distinzione tra *Cheresh* (sordomuto, inteso come colui che non sente e non parla) e *Illem* (muto inteso come colui che capisce ma non parla) all'interno della legge matrimoniale (*Shulchau-Auruch*).

Non vi sono tracce di metodi né di programmi per l'educazione dei sordi, ma vi è menzione riguardo al fatto che vi fossero matrimoni che coinvolgessero anche persone sorde, le quali non si esprimevano con una lingua orale ma con segni. Questo lascia intendere che probabilmente vi fosse già un sistema di segni tra le persone sorde nei tempi antichi.

Nel periodo greco e romano antico è fatta testimonianza dell'uso di un alfabeto digitale in cui le lettere venivano rappresentate manualmente con dei numeri per facilitarne apprendimento e memorizzazione.

Benchè Platone avesse già riportato osservazioni sullo studio del linguaggio dei segni utilizzati tra i sordomuti, riferendo come con questi fosse possibile esprimere sia pensieri che sentimenti, per secoli si ritenne che i sordi fossero ineducabili, insensati ed incapaci di ragionare (Bender, 1960: p. 21), molto probabilmente mal interpretando un pensiero riportato nella "Storia degli animali" dove Aristotele affermava che "coloro che sono sordi (*kophoi*) sono in tutti i casi anche muti (*eneos*), possono cioè emettere suoni ma non possono parlare". "*Kophoi*" ed "*eneos*" vogliono dire "sordo" e "muto", ma anche "stupido", ecco quindi il probabile motivo di questa malinterpretazione.

La capacità di parlare era considerata innata e non acquisita, e da un punto di vista medico era coscienza comune ritenere che vi fosse un legame diretto tra orecchio e lingua, ed è probabilmente per questo che non si pensò mai ad un metodo per insegnare la lingua orale a persone che non potessero sentirla.

I romani, che presero a modello il mondo greco per lo sviluppo del loro sistema educativo, affidavano a precettori greci l'istruzione dei loro giovani nobili. Oltre al modello educativo, i romani presero ad esempio anche il culto della perfezione del corpo dei greci. Come a Sparta i neonati deformi venivano abbandonati sul monte Inedia e lasciati a morire, anche nell'antica Roma venivano abbandonati nelle piazze al loro destino. Romolo, intorno al 753 a. C., fu il primo a mitigare questo genere di usanza, decretando che nessun neonato potesse essere ucciso prima del compimento del terzo anno di età a meno che non mostrasse

grosse deformità dalla nascita (Bender, 1960: p. 23). Un provvedimento letale per i bambini sordi, poiché è proprio verso il terzo anno di età il momento in cui la sordità diviene più palese.

L'unica attestazione scritta riguardo l'educazione dei sordi di questo periodo è quella che ci perviene da Plinio (23-79 d.C.) che nel suo "*De Naturalis Historiae*" parlando della pittura a Roma narra di un certo Quinto Pedio, nipote sordo dell'omonimo console romano, che fu istruito alla carriera artistica sotto concessione dell'imperatore Cesare Augusto.

Ma salvo questa rara eccezione il diritto romano considerava i sordi alla pari di mentecatti e furiosi (pazzi) e quindi impossibili da educare. I loro diritti erano praticamente inesistenti: non potevano testimoniare, ricevere eredità, fare testamento o essere tutori.

E quindi la fede viene dall'udito

In questa citazione di Sant'Agostino (345-430 d.C.) (Moore, 1978: p. 30)⁴ risiede la credenza che l'apostolo stesso stesse negando la fede ai sordomuti ad evidenza di come nella cultura cristiana, analogamente a quella ebraica, le menomazioni e le imperfezioni fisiche fossero viste come una sorta di condanna ereditaria per peccati commessi dai sordi stessi o dai loro avi. Le poche testimonianze di "trattamenti" al fine di curare queste disabilità possono essere ritrovate nei Vangeli del Nuovo Testamento e sono sempre attribuite a "miracoli" per scacciare il demonio dai "malati".

Tornando al mondo dell'antica Roma, nel periodo dell'imperatore Giustiniano (527-565 d.C) si trova nel *Corpus iuris civilis* l'istituzione di restrizioni legali per i sordi, e con queste anche una vera e propria prima distinzione in diverse tipologie di sordità: alle persone sorde in grado di leggere e scrivere erano riconosciuti pieni diritti (Cardona, Volterra, 2008: p. 19), a quelle analfabete nessun diritto. Di conseguenza, non essendoci alcun metodo o strategia per poter istruire i sordi, gli unici ad avere una possibilità di poter sviluppare competenze in lettura e scrittura erano i sordi post-linguistici, mentre per quanto riguarda i sordi pre-linguistici, le loro vite venivano assegnate a tutori che avevano potere assoluto su di essi.

In questo periodo buio, l'unica mosca bianca fu San Girolamo (300-400 d. C.) il quale sosteneva che anche i sordi potessero apprendere il Vangelo con gesti e mimica del corpo

⁴ In Moore, 1978, p.30, trad. dall'inglese

(Cardona, Volterra, 2008: p. 19). Per quanto questo singolo episodio non abbia per nulla modificato le abitudini educative riservate ai sordi, è importante ricordarlo in quanto è la prima attestazione scritta dell'uso del termine "segni" in riferimento ai gesti ed alla mimica usata dai sordi per comunicare tra loro.

1.1.2 Il sordo nel medioevo

A parte questo episodio isolato l'educazione dei sordi rimase pressoché inesistente fino al 1600 e, per quanto riguarda i loro diritti legali, ai sordi vennero revocati anche quei pochi concessi dall'imperatore Giustiniano. Continuo e costante fu l'interrogativo sulla capacità dei sordi di poter intendere cosa fosse giusto e cosa sbagliato durante il medioevo, e di conseguenza quali leggi e quali pene fosse possibile applicare loro. Il sordo in questo periodo è escluso dalla guerra (che nel medioevo era il fulcro della società), dall'eredità, dalle cariche ecclesiastiche (solo le donne possono prendere i voti, i sordi uomini no) e dal matrimonio, se non per dispensa papale, come ad esempio quella del 1198 dove Papa Innocenzo III autorizzò un matrimonio di un sordo sostenendo che quel che non può la parola può esprimere il segno (Moore, 1978: p.30).

1.1.3 Il Rinascimento ed i primi metodi educativi: il metodo oralista

Rudolf Agricola (1443 ca -1485 ca) racconta nel suo *De inventionae dialectica* di aver incontrato un sordo istruito che comunica con la scrittura. Questa fu la prima attestazione scritta che testimoniava l'esistenza di un sordo istruito, ed è proprio con questo testo che convenzionalmente comincia la narrazione nella storia dell'educazione dei sordi (Radutzky, 1992: p.10).

Poco dopo il medico di Pavia Girolamo Cardano (1501-1576) probabilmente ispirato anche dagli scritti di Agricola, arriva alla conclusione che un sordo possa essere educato anche senza l'utilizzo della parola e possa sostituire l'udito con la lettura e la voce con la scrittura. Pare che lo stesso Cardano avesse sviluppato un proprio modello teorico per l'educazione dei sordi, di cui purtroppo non ci è pervenuto alcun lascito.

Ma come avveniva l'educazione dei sordi in questo periodo? Nel periodo medioevale l'istruzione dei sordi era limitata ai soli figli di nobili, era un'educazione di tipo individuale dominata da precettori privati. Il metodo utilizzato, sebbene con piccole variazioni da caso a caso, era prevalentemente di natura oralista (Danesi, 2011: p.16). Si riteneva che i precettori

dei sordi dovessero possedere una profonda conoscenza degli organi atti alla fonazione e delle diverse articolazioni dei suoni.

Il primo passo dunque era far apprendere allo studente la differenza tra respirazione a funzione vegetativa (limitata al funzionamento del corpo) e respirazione fonica (atta all'emissione di suoni). Successivamente si procedeva con l'insegnamento delle diverse articolazioni dei suoni e di seguito con l'apprendimento di sillabe e gruppi fonetici sempre più grandi fino ad arrivare alle vere e proprie parole (Danesi, 2011: p.17). Il canale utilizzato era prevalentemente quello della vista, supportato dal tatto (lo studente appoggiava le mani sulla gola e sul petto del maestro e poi sulla propria tentando di imitare le vibrazioni prodotte) ed il processo di apprendimento avveniva per osservazione-imitazione.

Alcuni maestri consentivano il tocco anche delle labbra e della bocca, altri impiegavano costantemente uno specchio, alcuni impiegavano una specie di sistema di gesti o mimica ed in molti casi era presente un alfabeto manuale.

Per quanto riguarda il metodo, seppur con lievi variazioni, era sempre di stampo oralista, la parola era considerata la base e il fine ultimo dell'educazione. La lettura labiale veniva ritenuta una capacità che gli studenti avrebbero appreso autonomamente durante lo studio della lingua, non veniva insegnata. Ne consegue che solo una piccola percentuale degli studenti riusciva a dominarla, mentre per molti era argomento del tutto sconosciuto.

Dopo l'insegnamento dei suoni, si procedeva all'insegnamento del senso delle parole, ovvero della lingua vera e propria, della lettura e della scrittura. Solo dopo questa fase iniziale si procedeva all'insegnamento di altre materie, prima tra tutte la religione, cui seguivano storia, filosofia ecc. . La metodologia di per sé veniva tenuta segreta da ogni educatore, da un lato per una ragione di pura vanità e dall'altro per ragioni di gelosia.

Tra i maestri più degni di nota in questo periodo va assolutamente citato Pedro Ponce da León (1520-1584), monaco spagnolo. Sebbene non vi siano documenti dettagliati riguardo al suo metodo sappiamo per certo che utilizzava un alfabeto manuale (utilizzato originariamente dai malati per pregare senza dover parlare). Non vi sono scritti rimasti dall'esperienza di questo monaco, ma si sa per certo che istruì numerosi sordi, tra cui Francisco e Pedro de Velasco, fratelli del connestabile di Castiglia, non solo alla lingua, ma anche alle lingue straniere e in diverse materie.

Per quanto riguarda le fonti scritte al riguardo, la più importante è quella che ci è pervenuta da Juan Pablo Bonet (1560 ca - 1633 ca). Il suo *Riduzione delle lettere ai loro*

elementi primitivi e arte di insegnare a parlare ai muti (1620) viene identificato come il primo vero e proprio trattato teorico-pratico sull'educazione verbale dei sordi.

D'importanza storica non indifferente è Fabrizio D'Acquapendente (1533-1619) che con la pubblicazione di due trattati sottolinea la differenza tra la pantomima e l'uso naturale dei segni da parte dei sordi.

Altro importante educatore dei sordi sia da un punto di vista pratico che teorico è lo svizzero Konrad Amman (1669-1724). Le sue opere principali *Surdus loquens* (1692) e *Dissertatio de loquela* (1700) furono per lungo tempo delle pietre miliari dell'educazione dei sordi in Germania. Il suo metodo era di stampo orale e molto simile a quello di Pedro Ponce, ma di particolare importanza sono le descrizioni che si ritrovano nelle sue opere riguardo alla produzione dei suoni e della voce e alle diverse fasi di educazione alla parola nello studente sordo.

I soli a potersi permettere questo tipo di educazione erano le ricche famiglie, e il fine unico di tale percorso educativo era poter garantire ai propri figli l'eredità e il passaggio dei titoli nobiliari.

Dopo questa fase di educazione orale ma sempre limitata ad un rapporto individuale, è ora giunto il momento di vedere una fase in cui si opera una generalizzazione più ampia: l'educazione dei sordi nelle scuole.

1.1.4 Il primo istituto pubblico per sordi e la nascita di un nuovo metodo educativo: il metodo mimico

Il primo istituto pubblico per sordi nasce a Parigi nel 1770 a opera dell'abate Charles-Michel De L'Epee (1712-1789). Grazie alla pubblicazione dell'alfabeto gestuale che i ragazzi sordi possono usare per comunicare tra di loro e del metodo da lui utilizzato per istruire i ragazzi, senza sminuire l'importanza della parola e della lingua parlata. Il suo fu il primo approccio all'educazione dei sordi intesa come un dono, un progresso da condividere con quante più persone possibile, e non un'esclusività privata e riservata ai più privilegiati (Volterra, 2016: p.24). La sua strategia d'insegnamento si basava sull'utilizzo di mimica naturale, segni convenzionali e segni metodici. Con mimica naturale si intende quel sistema di segni e mimica che le persone sorde sviluppano naturalmente per comunicare tra loro e che l'abate aveva appreso proprio dall'osservazione delle loro interazioni; con segni convenzionali s'intendono quei segni che venivano inventati al momento per esprimere un

concetto che ancora non avesse un suo corrispettivo nel linguaggio gestuale; con segni metodici invece si intende tutta una serie di segni atti a spiegare le componenti delle parole (numero, genere, prefissi, suffissi, ecc.).

Vi è quindi una rivoluzione da un punto di vista dell'apprendimento, in quanto la lingua viene appresa solo dopo aver appreso un sistema mimico gestuale che la possa descrivere: è l'alba dell'approccio mimico, l'inizio di una nuova era (Radutzky, 1995). Con questo sistema era possibile insegnare ai sordi la lettura, la scrittura e diverse materie scolastiche. La sua missione non si limitò alla semplice educazione dei sordi, invitò studiosi da tutto il mondo ad apprendere il suo metodo, di modo che questi potessero poi formare le loro scuole tornati in patria.

Prosegue la sua opera un altro uomo di chiesa Roch-Ambroise Sicard (1742-1822) precedentemente direttore dell'istituto per sordomuti di Bordeaux. Sicard prende la guida dell'istituto di Parigi e continua l'opera di De L'Epee, perfezionando i segni metodici e continuando a dare dimostrazioni pubbliche dell'efficacia di tale strategia educativa. Tra gli allievi di Sicard va menzionato Laurent Clerc (1785-1869) che portò questa metodologia in America.

Quasi contemporaneamente nel 1778 nasce il secondo istituto per sordomuti, la scuola di Lipsia, ad opera di Heinicke (1727-1790). La grande distinzione tra la scuola di Parigi e quella di Lipsia risiedeva nella natura del metodo usato: la scuola francese prediligeva il metodo mimico, mentre quella tedesca era strettamente oralista.

Il primo grande scontro tra queste due metodologie avviene con l'apertura dell'istituto per sordomuti di Vienna (1779) ad opera dell'abate Storck, ex allievo di De L'Epee. Heinicke cercò di convincere l'abate austriaco ad adottare il metodo orale, cominciò così una corrispondenza stretta tra Heinicke e De L'Epee sul metodo francese, dove l'abate parigino espose ed argomentò il proprio approccio, mentre quello tedesco attaccò e criticò senza però minimamente accennare al suo proprio metodo. Su questo scontro numerose scuole vennero chiamate ad esprimersi, ma l'unica che rispose fu l'Accademia di Zurigo, che si schierò a favore del metodo francese.

1.1.4 Gallaudet e Clerc: l'educazione dei sordi viene esportata in America

Nel 1815 Thomas Gallaudet (1787-1851) venne inviato dagli Stati Uniti in Europa per apprendere un metodo d'istruzione per i sordomuti da esportare oltreoceano. Dopo essersi

recato negli istituti di Londra ed Edimburgo, dove si scontra con la chiusura e l'egoismo degli educatori oralisti (noti per la segretezza dei propri metodi) entra in contatto con Sicard e con l'apertura del suo metodo mimico. Viene invitato a Parigi dove assieme a Clerc e Massieu impara il linguaggio gestuale e i segni metodici.

Nel 1817 fonda insieme a Clerc l'istituto per sordomuti di Hartford. Proprio con l'apertura di questa scuola e grazie al grande successo delle strategie impiegati da questi educatori nell'istruzione dei sordi si crea attorno alla scuola una comunità sempre più grande. Da questa comunità, prendendo ad esempio la lingua dei segni francese nascerà l'American Sign Language (ASL).

In America non arrivò solo il metodo mimico, tra i sostenitori del metodo oralista ricordiamo tra i più famosi Alexander Graham Bell (1847-1922). Forte sostenitore dell'integrazione dei sordi nella società degli udenti, Bell si schierò sempre totalmente contro la lingua dei segni, che secondo lui avrebbe contribuito solo ad una maggiore chiusura della comunità sorda.

1.1.5 I primi istituti per sordi in Italia

In Italia la prima scuola per sordomuti viene aperta da nel 1784 da Tommaso De Silvestri (1744-1789). Pur avendo imparato il metodo mimico da De L'Epee, De Silvestri decide di impostare la scuola seguendo il metodo orale.

Per quanto riguarda il metodo mimico, di nota importanza è l'opera di Ottavio Assarotti (1753-1829) che comincia a dedicarsi all'opera dell'istruzione dei sordi da autodidatta, cercando di utilizzare, come De L'Epee la mimica naturale dei sordomuti. La sua scuola apre a Genova nel 1800 come istituto modesto, ma brevemente raggiunge un successo tale da ottenere sussidi pubblici. Sebbene Assarotti conoscesse entrambi i metodi di istruzione, non ritenne mai opportuno schierarsi in favore dell'una o dell'altra strategia.

Nel 1828 Tommaso Pendola (1800-1883), allievo di Assarotti, fonda a Siena una scuola per sordomuti di stampo oralista. Sempre ad opera di questo educatore è la fondazione del periodico "L'educazione dei sordomuti in Italia" nel 1872, rivista che include discussioni e dibattiti sui diversi metodi e sui rispettivi risultati.

Nonostante la coesistenza dei due metodi, sembra che in Italia il metodo orale sia preferito e ritenuto più efficace. Grande sostenitore di ciò fu Giulio Tarra (1832-1889), personaggio che giocherà un ruolo cruciale nel futuro Congresso di Milano del 1880.

Nel 1873 a Siena si svolge il Primo Congresso Nazionale degli Educatori Italiani dei Sordomuti, un incontro nato dalla volontà di discutere i vari metodi e le esperienze sul tema. Nel 1878 a Parigi viene indetto il Primo Congresso Internazionale degli Educatori dei Sordomuti a cui partecipano sostenitori di entrambi i metodi, provenienti da diversi paesi. In entrambe queste esperienze, pare che il metodo orale stia acquisendo sempre più importanza e sia ritenuto il più efficace per l'istruzione dei sordomuti.

1.1.6 Dal Congresso di Milano del 1880 agli anni '70

Il punto di svolta della storia dell'educazione dei sordi coincide con il Congresso Internazionale di Milano tenutosi a Milano tra il 6 e l'11 settembre del 1880. I partecipanti provengono da tutto il mondo, ma sono per la maggior parte italiani. Quasi tutti sono udenti, o forti sostenitori del metodo oralista. Molti sono i temi trattati, ma uno è il più importante e significativo: viene stabilita la superiorità della parola sui gesti, poiché l'unica via ritenuta possibile per permettere ai sordi l'integrazione sociale.

Inizia così il periodo buio dell'educazione dei sordomuti in Europa, ma soprattutto in Italia. Gli istituti che usavano il metodo mimico o qualche forma ibrida cominciano la loro conversione verso il metodo orale. I segni vengono proibiti sia all'interno che all'esterno delle classi (Facchini, G.M., 1995: pp.17-43).

Dopo quello del 1880 il successivo congresso italiano si svolge nel 1892 a Genova: le proposte discusse riguardano l'ottimizzazione e l'uniformarsi del metodo orale nelle scuole italiane e l'estensione dell'educazione a tutti i sordomuti. Nulla cambia e di fatto l'educazione dei sordi rimane di stampo oralista puro, affidata principalmente a istituti religiosi.

Nei primi anni del '900 cominciamo ad assistere ad una presa di coscienza della comunità sorda in quanto minoranza. Nascono forme di associazionismo e nel 1920, durante il primo convegno dei sordomuti italiani, svoltosi a Genova, nasce la Federazione Italiana delle Associazioni fra i Sordomuti (FIAS).

Nel 1923 con la riforma Gentile diviene obbligatoria la scolarizzazione dei sordi fino al sedicesimo anno di età in istituti Statali per Sordomuti oppure in classi speciali di scuole elementari.

Nel 1932 nasce l'ENS (Ente Nazionale Sordi), figlio dei precedenti anni di forte aggregazione sociale e associazionismo, che verrà riconosciuto dal governo solo con la L. 12 maggio 1942 n.889.

Nel frattempo nel 1938 si ottenne l'abrogazione delle disposizioni relative al Codice Civile che impedivano alla persona sorda di godere di pieni diritti come tutti gli altri cittadini: i sordi sono uguali a tutti giuridicamente parlando.⁵

Negli anni '60 si comincia a considerare l'importanza di avvalersi di insegnanti speciali per l'educazione dei sordomuti e vengono istituite classi differenziali nelle scuole dell'infanzia, elementari e medie (Montanini, Manfredi, 1995).

Orin Cornett negli anni '60 elabora il *Cued Speech*, una forma di comunicazione visiva che permettesse ai sordi di identificare i diversi fonemi di una lingua attraverso l'integrazione del parlato con alcune conformazioni manuali prodotte vicino alla bocca.

1.1.7 L'inizio dell'integrazione nella scuola pubblica in Italia

La prima vera e propria fase di integrazione dei sordomuti e dei disabili nelle classi comuni delle scuole pubbliche si ha con la legge 517 del 1977. Da questo momento è il genitore che può scegliere se il proprio figlio debba frequentare la scuola pubblica o l'istituto per sordomuti. Il sostegno nelle scuole pubbliche viene garantito fino alla terza media, ovvero fino alla fine dell'obbligo scolastico. Per quanto riguarda superiori e università tali aiuti non sono garantiti.

Nel 1980 a seguito del calo delle iscrizioni, gli istituti per sordomuti cominciano a chiudere e le scuole dell'Ente Nazionale Sordi vengono assorbite dallo stato. Restano aperti gli istituti superiori di Padova, Roma e Torino.

Nel 1981 cominciano i corsi di LIS (Lingua Italiana dei Segni) nelle più importanti città italiane, a partire da Roma e Milano.

Nel 1983 con il terzo simposio internazionale sull'educazione dei sordi di Palermo si comincia a parlare di educazione bimodale e viene redatto il primo testo ufficiale in cui si parla di comunicazione in LIS.

Con la legge 104 del 1992 definita legge "quadro" sull'handicap viene garantito il diritto all'istruzione agli handicappati mediante l'uso di dotazioni didattiche, tecniche, metodologie, linguaggi e prove di verifica adatte e veicolate da personale specializzato. Dall'inizio degli anni '90 si comincia a parlare di educazione bilingue e bimodale, ovvero una doppia esposizione del bambino sordo sia alla lingua dei segni che alla lingua nazionale. In

⁵ Fonte: www.ens.it-storia.

alcune scuole elementari (una tra le prime fu la scuola di Guidonia) si comincia ad insegnare la LIS come lingua straniera a tutti i bambini.

Nel 1992 nasce a Roma SILIS (studio e informazione sulla lingua dei segni italiana) con lo scopo di fornire informazioni e consulenze riguardo l'uso della LIS in ambienti scolastici e non.

1.1.8 La svolta terminologica e la legislazione odierna

Con la legge n.95 del 20/02/2006 il termine “sordomuto” viene ufficialmente sostituito dal termine “sordo”.

In questi anni l'ENS e la comunità sorda in generale sono fortemente impegnate a far valere la propria voce in quanto a diritti. In occasione del 75° anno di attività l'ENS rilascia un comunicato stampa a La Repubblica dove sottolinea 5 punti principali che vengono qui riassunti brevemente:

- l'importanza del termine sordo come unico riferimento alla persona audiolesa;
- l'obbligo dello screening neonatale e come questo debba essere garantito dallo stato;
- prima la persona! La persona e la sua realizzazione nel rispetto dei suoi diritti sono il fine ultimo dell'educazione, la scelta del metodo da utilizzare dev'essere compiuta tenendo conto dei bisogni e delle capacità della singola persona;
- si chiede il riconoscimento della LIS (Lingua dei Segni Italiana) come lingua di minoranza, quale strumento di integrazione e inclusione sociale delle persone sorde;
- riconoscimento della comunità sorda come una minoranza con una storia comune e non come un insieme di persone malate e da curare.

Per quanto concerne l'educazione, nell'ultimo periodo molto rilevanti sono: la Dichiarazione di Salamanca del 1994, dove si specifica che tutte le persone sorde debbano avere accesso all'educazione nella loro lingua dei segni nazionale, e la Convenzione dei diritti delle persone con disabilità stilata dall'ONU nel 2006, dove all'articolo 24 della sezione 2 si sottolinea come debbano essere garantiti i metodi e le lingue più adeguate all'educazione dell'individuo. Lo scopo primario di tale convenzione è espresso nel comma 1 del primo articolo:

1. “Scopo della presente Convenzione è promuovere, proteggere e garantire il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità, e promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità”⁶.

1.1.9 L’educazione dei sordi nelle scuole italiane oggi

Ad oggi in Italia i genitori di uno studente sordo possono decidere se mandarlo in una scuola pubblica o in un istituto specializzato. Nella scuola pubblica uno studente sordo riceve sostegno (per quasi tutta la durata delle lezioni) durante gli anni di istruzione primaria attraverso un insegnante “specializzato” (dovrebbe essere seguito contemporaneamente da un insegnante di sostegno e da un assistente alla comunicazione, ma nella maggior parte dei casi ha solo il supporto di una figura professionale alla volta). Quando poi passa alle scuole superiori il sostegno è limitato a poche ore settimanali di affiancamento ad un assistente alla comunicazione. L’assistenza limitata è un problema molto grave perché gli studi dimostrano che è molto difficile e faticoso, se non impossibile (Bertone, Volpato, 2012: p.570) per un sordo labio leggere un intero discorso, ancor più pesante un’intera giornata di lezioni. Senza la mediazione linguistica ad opera di mediatori (assistente alla comunicazione o interprete) lo studente sordo accumulerà ritardi nei programmi di educazione, che costringeranno la scuola ad intraprendere un percorso di supporto individuale con lui che a sua volta aumenterà ancora di più il ritardo rispetto al resto della classe (Bertone, Volpato, 2012: p. 570).

L’alternativa è la scuola speciale, privata per quanto riguarda l’istruzione primaria (fino alla terza media) e pubblica, ma limitata ad alcuni indirizzi, nella scuola secondaria. Sebbene in queste sedi gli studenti sordi siano aiutati dal fatto di poter comunicare tra loro in LIS e dall’aver durante tutte le ore di lezione una metodologia di insegnamento a loro dedicata, frequentando esclusivamente questa tipologia di istituti c’è il rischio che si crei un gruppo chiuso di sordi che risulta perdente al confronto con un gruppo di pari udenti (Bertone, Volpato, 2012: p. 573).

All’università lo studente sordo può richiedere l’ausilio di un mediatore linguistico per facilitarlo nel seguire le lezioni e di un tutor per lo studio individuale (se previsto dall’università).

⁶ Convenzione per i diritti delle persone disabili, 2007, ONU: p. 19
https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_persono_disabili.pdf.

I problemi principali risiedono purtroppo nella formazione degli insegnanti di sostegno e nel ruolo che hanno in consiglio di classe: molto spesso l'insegnante di sostegno non è preparato adeguatamente o non conosce la lingua dei segni (Bertone, Volpato, 2012: p. 573), al tempo stesso passa molto tempo con il ragazzo quindi potrebbe proporre strategie differenti per la sua educazione, ma purtroppo non ha un ruolo definito all'interno della classe e del consiglio di classe. L'insegnante di sostegno è sempre alle dipendenze dell'insegnante curricolare.

1.2 Sordità e sordità: *deafness* vs *Deafhood*

Quando si sente il termine sordità la prima cosa a cui si pensa è una patologia che coinvolge l'apparato uditivo, che nelle forme più gravi può risultare in una disabilità sensoriale. E' comune immaginare che la sordità sia solo uno svantaggio al momento della nascita e che vada curata nel corso della vita per avvicinare quanto più possibile il soggetto considerato "malato" ad un livello ritenuto "normale".

Per secoli questo è stato sempre e solo l'unico punto di vista della comunità scientifica sulla sordità, ma oggi è risaputo che con persona sorda non si indichi solo una persona affetta da una patologia, ma anche una persona che fa parte di una minoranza ed è pienamente consapevole della sua identità in quanto persona sorda. La sordità viene spesso definita come una disabilità invisibile, si manifesta solo al momento della comunicazione, ma esternamente tutto sembra normale. Avendo il canale uditivo compromesso, la comunicazione tra le persone sorde avviene tramite il canale visivo. Proprio questa peculiarità comunicativa è il fulcro della comunità Sorda: la lingua dei segni.

Verranno ora analizzati questi due punti di vista singolarmente.

1.2.1 Sordità dal punto di vista medico: *deafness*

Da un punto di vista medico clinico esistono diversi gradi di sordità, distinti secondo le possibilità di percepire suoni sfruttando i residui acustici attraverso l'uso delle protesi. Il *Bureau International d'Audiophonologie* ha stilato una convenzione che raggruppa le diverse tipologie di sordità in base alla perdita uditiva espressa in decibel (db). Nell'elenco che segue verranno elencati i diversi livelli e a quale grado di perdita corrispondono (teniamo presente che una conversazione normale si tiene entro i 60 e i 70 db) :

- perdita compresa tra 20 e 40 db, la maggior parte dei suoni si sentono, ma ci possono essere difficoltà nella comprensione di suoni del parlato se la voce è bassa oppure distante, viene definita sordità lieve;
- perdita compresa tra 41 e 70 db, si percepiscono alcuni dei suoni quotidiani, ma il parlato risulta di difficile comprensione se l'interlocutore non mantiene un tono di voce alto, viene definita sordità media;
- perdita compresa tra 71 e 90 db, si percepiscono solo rumori forti e la comprensione del parlato è possibile solo se l'interlocutore si trova molto vicino ed usa un tono di voce molto alto, viene definita sordità grave;
- perdita uguale o superiore ai 90 db, si percepiscono solo rumori forti, non si percepisce niente dei suoni parlati, viene definita sordità profonda.

La sordità profonda viene divisa a sua volta in tre gruppi distinti in base ai range di frequenze percepiti. Con perdite fino agli 85 db è possibile sfruttare il residuo uditivo mediante l'uso di protesi, oltre questa soglia è molto raro riuscire nell'intento.

Le cause della sordità distinguono la patologia in due macro categorie:

- sordità congenita, quando la sordità insorge prima della nascita, solitamente a causa di fattori genetici (si può manifestare anche anni dopo la nascita), di patologie che insorgono durante la gravidanza, dell'uso di farmaci ototossici, prematurità, anossia o abuso di sostanze da parte della madre;
- sordità acquisita, quando la sordità insorge durante la nascita (traumi ostetrici, intossicazioni da farmaci, ipossia o anossia) o dopo la nascita (meningite, otite, febbre alta, inquinamento acustico, otosclerosi, ecc.).

La patologia di per sé si manifesta in due principali forme distinte in base alla sede del danno: parliamo di sordità trasmissiva quando vi sono lesioni all'orecchio medio o all'orecchio esterno, parliamo invece di sordità neurosensoriale quando vi sono lesioni all'orecchio interno, alla coclea o al nervo acustico. Vi è anche la possibilità dell'insorgenza di entrambe le manifestazioni della patologia, in questo caso parliamo di sordità mista. La sordità può coinvolgere uno (monolaterale) o entrambi gli orecchi (bilaterale).

Nel mondo ci sono circa 466 milioni di persone con disabilità collegate all'udito, circa il 6% della popolazione mondiale (Mitchell, Karkamer, 2004: pp. 138-163), e circa un miliardo di persone comprese tra i 12 e i 35 anni sono ritenute a rischio di perdite dell'udito a causa dell'esposizione a suoni forti. Circa il 95% dei bambini sordi, nasce da genitori udenti (Mitchell, Karkamer, 2004: pp. 138-163) , molto spesso totalmente impreparati ad aiutare il bambino nel suo sviluppo e in molti casi molto spaventati dall'ignoranza sul tema.

In base al momento della manifestazione della sordità si procede ad un'ulteriore classificazione in sordità prelinguali (insorgono entro il 18° mese di età) e sordità postlinguali (insorgono dopo il 36° mese d'età, ovvero dopo l'acquisizione della lingua parlata). Se la sordità insorge tra il 18° e il 36° mese d'età parliamo invece di sordità perlinguali⁷.

Il fatto che una sordità insorgesse prima o dopo l'eventuale esposizione ad una lingua era di vitale importanza per l'acquisizione linguistica fino a pochi decenni fa perché la conoscenza di una lingua verbale (anche solo in forma scritta) era un fatto discriminante dal punto di vista legale della persona⁸.

Di importanza cruciale resta l'età in cui avviene la prima diagnosi, più questa è tempestiva più ci saranno possibilità di trattare il bambino sordo per fornirgli gli strumenti adeguati a compiere un'acquisizione linguistica senza ritardi (Bubbico, 2006) . I trattamenti in questo senso possono comprendere l'utilizzo o meno di protesi e impianti cocleari e l'attività logopedica.

La sordità vista come patologia, deficit che comporta una disabilità, viene definita internazionalmente con il termine *deafness* (inglese, sordità), termine che nel mondo dei sordi si contrappone a *Deafhood*, che in italiano potremmo tradurre come Sordità con la "s" maiuscola, in quanto intende la sordità da un punto di vista identitario e culturale (Dolza, 2005: pp. 20-24).

1.2.2 Sordità come condizione identitaria: Deafhood

Deafhood è un termine inglese creato da Paddy Ladd e spiegato nel suo "*Understanding Deaf Culture: in search of Deafhood*", volume di oltre 500 pagine che spiega la sordità sotto ogni punto di vista.

⁷ Per approfondire <http://areausf.ens.it/informazioni-general/chi-e-il-bambino-sordo?showall=1>

⁸ Per approfondire vedi paragrafo 1.1 .

“Quindi Deafhood è lo stato dell'essere sordo, consapevolmente sordo, riconosciuto come tale anche dall'esterno. Non c'è una parola italiana che lo possa tradurre, il termine più vicino è "sordità", ma è troppo generico e troppo privo di implicazioni ulteriori. Deafhood sottintende non solo la completa accettazione della propria sordità, ma anche la piena consapevolezza di far parte di una cultura peculiare, con propri valori di riferimento, luoghi di incontro, una propria produzione letteraria ed estetica, una lingua collante di tutto ciò, che è evidentemente la Lingua dei Segni.”⁹

L'intento dello sviluppo di questo concetto è quello di opporsi alla visione della sordità dal solo punto di vista deficitario. La sordità deve anche essere vista come una valida alternativa ad un mondo audiocentrico, come una base comune sulla quale costruire una cultura minoritaria da un punto di vista linguistico. Il sordo non deve essere visto solo con un'accezione deficitaria, ma dev'essere anzitutto valorizzato per quello che può fare e può imparare.

Essere Sordo deve significare sentirsi parte di una comunità di persone che vedono la sordità come parte peculiare della loro identità. Questa definizione descrive quindi la comunità Sorda come una minoranza etnico-linguistica, con una propria lingua ed una propria cultura che combatte per ottenere gli stessi diritti di qualsiasi altra minoranza linguistica.

La comunità Sorda si oppone fortemente alla continua e costante medicalizzazione della sordità, in cui questa condizione viene riconosciuta come anormale, da curare con qualsiasi mezzo. In particolar modo c'è un forte dibattito sulla protesizzazione e l'uso dell'impianto cocleare poichè questi molto spesso vengono utilizzati sui pazienti sordi senza il loro consenso (non in quanto sperimentazione medica, bensì in quanto si tende a protesizzare o impiantare fin dalla più tenera età) e una forte opposizione all'oralismo, visto come un metodo totalmente innaturale per l'educazione dei sordi poichè va a sfruttare un canale compromesso (Ladd definisce l'oralismo come un abuso, e si augura che in futuro venga riconosciuto dalla legge come tale, vietato e punito).

Al centro del concetto di *Deafhood* c'è il vincolo chiave che unisce tutti i Sordi: la lingua dei segni. La comunità Sorda usa la lingua dei segni come lingua 1 (L1), si impegna a diffonderla quanto più possibile e ad utilizzarla per ampliare la letteratura e le forme d'arte che già la utilizzano. La lingua dei segni non è universale, ogni stato, o meglio ogni comunità

⁹ Dolza, *Deafhood*, 2017, in <https://www.fondazionegualandi.it/effetaarticolonline/deafhood-1> p. 1

sorda ha la sua propria lingua dei segni. Esistono lingue nazionali e varianti dialettali. Nel mondo ci sono attualmente 125 lingue dei segni¹⁰, tra cui la più diffusa ed utilizzata in ambito internazionale è l'American Sign Language (ASL). Ogni lingua ha una sua propria grammatica.

L'Italia è l'unico paese dell'Unione Europea a non aver ancora riconosciuto formalmente la lingua dei segni¹¹.

La comunità Sorda non è chiusa agli udenti, anzi è aperta a chiunque voglia apprendere o utilizzi già la lingua dei segni, a chiunque combatta per i diritti delle persone sorde o lavori per migliorarne l'accessibilità alle informazioni: studenti di lingua dei segni, interpreti, amici e familiari segnanti di Sordi, persone attive nelle campagne di riconoscimento della lingua dei segni e dei diritti dei Sordi (Cardona, Volterra, 2008: pp. 38-40).

Le principali opposizioni a questa idea di comunità Sorda che si sviluppa attorno alla lingua dei segni, vengono proprio da quei sordi e da quelle famiglie con figli sordi che per anni hanno combattuto per integrarsi in una società dove la comunicazione e la lingua verbale dominano su tutto. Il loro timore più grande è che sviluppando una comunità attorno ad una lingua veicolata attraverso un canale non convenzionale (quello visivo) si rischi di andare ancor di più verso una deriva isolazionista, ad aumentare maggiormente il divario con la comunità udente.

Il concetto di comunità che usa principalmente la lingua dei segni non è un'utopia, vari sono gli esempi di piccole realtà dove ha funzionato (vedi l'isola di Martha's Vineyard o l'Università Gallaudet), ma bisogna tenere a mente che questi sono casi isolati nati da condizioni ben precise.

Purtroppo bisogna ammettere ed accettare che la lingua verbale è ancora la forma principale di comunicazione più diffusa nel mondo, quindi l'educazione alla parola è ancora oggi uno strumento chiave per l'integrazione del sordo nella società. Ciò non toglie importanza al fatto che non si debba smettere di lottare per continuare da un lato a sviluppare una cultura ed un concetto di identità Sorda che permettano alle persone di esprimersi e sviluppare contenuti nella loro lingua naturale e dall'altro a rendere sempre più accessibili le risorse della società udente alle persone sorde.

¹⁰ Cfr sito <https://www.ethnologue.com/subgroups/sign-language>

¹¹ Dato ad oggi 04/06/2020.

CAPITOLO 2

LA QUESTIONE DELLA LINGUA NEI SORDI.

In questo capitolo verranno presentate le modalità di acquisizione ed apprendimento linguistico nei sordi, esponendo i diversi possibili esiti in base al tipo di famiglia in cui il bambino nasce.

Nel secondo paragrafo viene data particolare importanza al tipo di italiano che si sviluppa nei sordi, definito dalla letteratura come un italiano “non standard” (Chesi, 2006). Il capitolo si chiude con una riflessione su quale possa essere la lingua principale (L1) di un sordo, quale la lingua secondaria (L2) e che ruolo assume la lingua straniera.

2.1 L’acquisizione e l’apprendimento linguistico nei sordi

L’acquisizione linguistica è un processo naturale e spontaneo, tipico del bambino in quanto legato ad un istinto proprio della specie umana. È un processo che avviene senza fatica e dipende essenzialmente da due fattori: l’input linguistico, ovvero chi e come fornisce il materiale linguistico al bambino (parliamo quindi di tipo di lingua e canale utilizzato) e l’età in cui avviene l’acquisizione (esistono periodi critici oltre i quali l’acquisizione linguistica diventa meno efficace) (Lenneberg, 1967). Attraverso l’acquisizione della prima lingua (L1) si sviluppa nel bambino anche la facoltà del linguaggio, base per la teoria della mente¹².

L’apprendimento di una lingua è un processo non naturale, bensì mediato da diversi possibili attori (libri, insegnanti, lezioni di lingua, ecc.) , che comincia solitamente con l’istruzione scolastica (ma continua durante tutta la vita) che implica fatica ed intelligenza, i cui risultati possono variare di molto da persona a persona.

La sordità è una disabilità sensoriale ma anche sociale, in quanto rendendo impraticabile il canale uditivo, risulta nell’impossibilità di acquisire spontaneamente una lingua vocale. Dato che la società odierna è fortemente legata alla lingua orale, oggi come nel passato, integrarsi con successo nella società implica riuscire a comunicare e soprattutto comprendere la lingua orale.

¹² La Teoria della Mente (ToM) consiste nella capacità cognitiva di riuscire a rappresentare gli stati mentali propri e altrui, ovvero credenze, desideri, emozioni, per spiegare e prevedere la messa in atto di comportamenti. Si tratta di una capacità cognitiva innata in ogni essere umano, il cui sviluppo è influenzato dal contesto culturale e dalle capacità intellettive presentate dall’individuo.

Per approfondimenti: <https://www.stateofmind.it/2017/03/teoria-della-mente-2/>

Prima di cominciare la trattazione nel dettaglio è opportuno stabilire alcune premesse:

- la lingua dei segni è una lingua naturale (Stokoe, 1960) sia per i sordi che per gli udenti, in quanto entrambi hanno il canale della vista libero e funzionante, quindi una lingua la cui acquisizione riesce sempre (Trovato, 2009a) ;
- la lingua orale non è una lingua naturale per i sordi, poiché il canale attraverso cui è veicolata (il canale acustico) è compromesso;
- se il bambino sordo nasce in una famiglia di genitori udenti (caso più frequente che interessa circa il 95% secondo le stime di Mitchell e Karchmer, 2004), spesso i genitori sono totalmente impreparati alla disabilità e in alcuni casi c'è il rischio che passino anche diversi mesi dalla nascita prima del riconoscimento del deficit sensoriale, con la possibile conseguenza di incorrere in ritardi di acquisizione del linguaggio;
- informarsi da più fonti e non fermarsi solo ad una è fondamentale: ci sono molti falsi miti e credenze, nutriti dalla paura del diverso, da motivi economici o da pura e semplice ignoranza.

Quando viene diagnosticata la sordità, il primo provvedimento che viene suggerito nella maggior parte dei casi da parte delle figure professionali (medici e logopedisti) consiste nella protesizzazione (quando possibile) accompagnata da un'intensa attività logopedica. Quando parliamo di acquisizione linguistica nel bambino sordo vi sono due alternative principali, a cui è sempre consigliabile abbinare la terapia logopedica: l'approccio oralista (di cui abbiamo già parlato nel paragrafo precedente) oppure l'approccio bilingue-bimodale. La scelta riguardo quale percorso intraprendere spetta alla famiglia, ma non sempre le informazioni che vengono fornite loro sono complete e imparziali.

La credenza comune che “il segno uccide la parola”, il famoso motto dell'abate Tarra al congresso di Milano del 1880, è ancora molto diffusa, quindi non è raro trovare professionisti del settore che non solo consigliano il solo approccio oralista in tutti i casi di sordità, ma invitano anche a non favorire contatti con altre persone sorde per paura che si possa sviluppare una lingua dei segni nel bambino. La loro è una paura fondata, poiché come già detto precedentemente la lingua dei segni è una lingua naturale per i sordi, quindi esponendo un bambino ai segni, questo li acquisirà in maniera spontanea seguendo le stesse

fasi di acquisizione di una lingua orale (Petitto, Marentette, 1991; Petitto, 2000). Non è assolutamente fondata la credenza che la lingua dei segni sia dannosa per l'apprendimento della lingua orale, anzi nel metodo bilingue-bimodale la lingua dei segni viene utilizzata come supporto per l'apprendimento della lingua orale.

Non è un caso che venga utilizzato il termine apprendimento quando ci si riferisce alla lingua orale e acquisizione quando ci si riferisce alle lingue dei segni. Come detto precedentemente per un bambino sordo apprendere una lingua orale implica l'utilizzo di un canale compromesso, quello acustico, ma numerosi sono i fattori che concorrono al successo di un approccio oralista per l'acquisizione di una lingua orale come lingua 1¹³:

- il fattore principale e discriminante per l'impiego di un approccio oralista è la possibilità di poter utilizzare un residuo uditivo tramite protesizzazione o impianto cocleare;
- l'efficacia delle protesi o dell'impianto cocleare;
- l'efficacia dell'attività logopedica;
- il coinvolgimento dei genitori negli esercizi da svolgere a casa (Meadow-Orleans, 1987);
- la capacità di discriminare gli andamenti del parlato con l'udito;
- un quoziente intellettivo verbale superiore alla media.

Questo insieme di fattori è molto distante da quello che si può definire un processo spontaneo e naturale, si avvicina molto di più al concetto di apprendimento e può generare in molti casi un forte senso di frustrazione nel bambino in quanto si trova in difficoltà ad apprendere una facoltà propria della specie umana (linguaggio).

L'approccio totalmente oralista d'altro canto, non è sempre fallimentare, anzi la percentuale di successo nell'apprendimento della lingua si aggira attorno al 75% (Geers e Moog, 1987). Quel 25% rimanente solitamente ricorre alla lingua dei segni, ma nella maggior parte dei casi vi arriva ormai troppo tardi per una perfetta acquisizione. Mayberry (2009) ha dimostrato come oltre i 13 anni di età sia ancora possibile acquisire la lingua dei segni, ma con risultati ben diversi da chi questo processo l'ha cominciato fin dalla più tenera infanzia.

¹³ Per approfondimenti Trovato, Insegno in segni, pp 16-22

L'approccio bilingue-bimodale consiste invece in un'acquisizione doppia e contemporanea delle due lingue, come in un bilinguismo classico, con la sola differenza che la lingua orale è veicolata dal canale acustico, mentre la lingua dei segni da quello visivo. Ciò che succede nella quasi totalità dei casi è che si sviluppi un'acquisizione consecutiva: prima viene acquisita la lingua dei segni e poi viene appresa la lingua orale.

L'acquisizione di una lingua dei segni in un bambino sordo o udente è infallibile (Trovato, 2009a), la differenza nell'esito dell'acquisizione risiede nella natura dell'input linguistico: un bambino sordo che cresce in una famiglia di sordi o udenti segnanti segnerà molto meglio di un bambino che nasce in una famiglia di genitori senza un buon livello di competenza in lingua dei segni. La qualità e la quantità dell'input linguistico sono quindi gli unici due fattori discriminanti per l'acquisizione della lingua dei segni.

L'apprendimento della lingua orale invece avviene grazie al supporto della lingua dei segni che accompagna il parlato. In Italia ci sono due possibili varianti: una di stampo solamente bimodale che non usa la Lingua dei Segni Italiana (LIS), ma l'Italiano Segnato (IS) o Italiano Segnato Esatto (ISE)¹⁴ e la dattilologia, e l'altra di stampo bilingue che si basa su una prima acquisizione della LIS e sull'utilizzo di questa come base per apprendere poi la lingua orale.

Quale che sia l'approccio scelto per la terapia logopedica, d'importanza fondamentale è quello che si può fare in famiglia. Esporre il bambino alla lingua vocale o dei segni fin dalla più tenera età è cruciale per permettergli di avere uno sviluppo linguistico nella norma. Se nei primi due anni di vita il bambino non viene esposto a input linguistici (siano vocali o segnici) in quantità e qualità sufficiente, i deficit legati alla comprensione e alla produzione delle strutture grammaticali complesse della lingua in questione saranno poi difficilmente recuperabili (Mayberry, Lock, 2003: pp. 369-384).

2.2 L'italiano non standard dei sordi

Come visto precedentemente, il bambino sordo è in grado di acquisire la lingua dei segni come L1 seguendo le stesse fasi di acquisizione del bambino udente con la L1 verbale. Una persona sorda può raggiungere un livello di competenza linguistica in lingua dei segni

¹⁴ L'italiano segnato (IS) è la traduzione parola per parola della lingua italiana usando il lessico della LIS, mentre l'italiano segnato esatto (ISE) non si limita alle sole parole, ma traduce anche la punteggiatura. Prima dei 3 anni di età solitamente non si usa l'ISE, poi dipende dal contesto e dalla natura degli esercizi linguistici.

pari a quello che una persona udente può raggiungere in una lingua orale, ma non sempre vale lo stesso per la lingua orale.

L'input esclusivamente orale per i sordi è sempre compromesso, poiché da un lato vi è una mancanza delle strutture fisiologiche atte a ricevere tale input, e dall'altro la sola lettura labiale porta alla trasmissione di un input parziale: la prosodia, le intonazioni della voce, non possono venire trasmesse con il solo labiale e le strutture che ne risultano più compromesse sono le parole accentate e, soprattutto, le parole funzionali. Spesso gli elementi non accentati quali articoli, pronomi clitici, preposizioni, ecc. vengono pronunciati insieme alla parola che li segue o li precede e risultano quindi indistinguibili con la sola lettura labiale (Bertone, Volpato, 2012: p. 554). La difficoltà nel riconoscere queste parole porta il sordo a concentrare la sua attenzione sulle parole contenute e a lasciare le parole funzionali in secondo piano. Quello che ne consegue è la ricezione di una sorta di linguaggio telegrafico, dove la sintassi è legata all'ordine lineare delle parole e, in una lingua come l'italiano dove l'ordine della frase non è totalmente fissato, il rischio di ambiguità è molto alto. Questo fatto è noto a chi frequenta persone sorde regolarmente, quindi capita che chi interagisca con le persone sorde scelga volontariamente di non utilizzare strutture complesse, di ridurre l'uso delle parole funzionali al minimo o di scandirle bene quando le si utilizzi e di rispettare un ordine lineare della frase. Da un punto di vista comunicativo questo tipo di approccio consente una maggior efficacia nella corretta trasmissione delle informazioni, ma da un punto di vista linguistico questo consiste in un input ancor più compromesso che rischia di abituare il sordo ad una struttura linguistica lontana dal parlato reale (Bertone, Volpato, 2012: p. 557).

Dalla letteratura riguardante gli studi sulle abilità ricettive e produttive dei bambini e degli adulti sordi (Beronesi, Volterra 1986; Rampelli 1989) è emerso che l'italiano dei sordi è caratterizzato da un lessico povero, dalla difficoltà nella produzione e nell'interpretazione di frasi complesse (quali periodi lunghi con largo uso di frasi secondarie) e dal frequente uso di enunciati semplici da un punto di vista sintattico. Chesi (2006) evidenzia come vi sia la tendenza ad omettere l'uso dei clitici in favore della ripetizione del sintagma nominale o addirittura della realizzazione di forme incomplete senza clitici né sintagmi nominali. Frequenti sono gli errori riguardanti le flessioni verbali e nominali, nell'accordo tra soggetto e verbo (**“Dove va tu?”* Chesi, 2006) e vi è una forte tendenza a preferire le forme infinitive dei verbi (**“Dopo fare i compiti io”* Chesi, 2006) rispetto alle forme flesse.

Secondo un recente studio (Bertone et. al, 2011: pp. 87-105) i sordi utilizzano delle strategie extralinguistiche per interpretare i messaggi a loro veicolati quando incontrano difficoltà. Come già enunciato prima, l'ordine delle parole e la focalizzazione sulle parole contenuto sono due delle strategie più frequenti, a cui va sommata la loro conoscenza enciclopedica del mondo. Per quanto questo possa sembrare un fatto desueto, tali strategie sono molto simili a quelle utilizzate dai bambini udenti nelle prime fasi di apprendimento (Chilosi, Cipriani, 2006: p. 34).

Questi errori frequenti di produzione ed interpretazione purtroppo non si limitano al solo parlato, ma anche alla sfera dello scritto e della comprensione del testo. La lingua scritta può essere barbaramente definita come una trasposizione di codice della lingua parlata anche se non è possibile fermarsi a questa semplificazione: vi sono differenze sostanziali tra scritto e parlato date dal fatto che la scrittura è un prodotto, mentre la lingua parlata è un processo (Halliday, 1992) . Comprendere la lingua scritta comporta l'utilizzo di diverse abilità inerenti la lingua, quali la conoscenza del sistema di scrittura, dell'organizzazione testuale, del contesto comunicativo. Chesi (2006) attesta più errori nelle produzioni scritte rispetto alle produzioni orali dei sordi.

Quindi è possibile che sviluppando un italiano non standard, i sordi possano incorrere in frequenti errori di comprensione non solo del labiale, ma anche dei testi scritti. Questo va tenuto in considerazione nel momento della valutazione linguistica dei sordi, che per la maggior parte dei casi avviene utilizzando il solo canale della lingua scritta.

2.3 La classe con studenti sordi

Come già accennato nei paragrafi precedenti le difficoltà maggiori di uno studente sordo durante una lezione riguardano principalmente la lingua e la comunicazione (Mantovan et al, 2016: p 149). Alcuni studenti sordi, soprattutto quelli che hanno ricevuto un'educazione fortemente oralista, hanno ottime competenze nella lettura labiale, questo permette all'insegnante di interagire con gli studenti in lingua verbale prestando però alcune attenzioni per garantire la piena accessibilità alla lezione. Il docente deve assicurarsi di:

- essere ben visibile da tutti gli studenti, magari riservando posti nelle file più vicine a lui per gli studenti sordi;

- essere sempre ben illuminato;
- fare attenzione a non avere ostacoli davanti alla bocca (ad esempio non coprirsi la bocca con le mani, non avere barba o baffi troppo lunghi);
- parlare scandendo bene le parole, cercando di rendere il suo labiale quanto più chiaro possibile;
- chiedere un feedback costante dai suoi studenti, ponendo domande su quanto fino a quel momento spiegato;
- fare attenzione a non svolgere attività in contemporanea che coinvolgano più canali comunicativi simultaneamente (quando si sta parlando e ci si gira a scrivere qualcosa alla lavagna o quando si sta lavorando su una scheda cartacea e si chiede agli studenti di osservarla mentre si continua a spiegare, si stanno utilizzando due canali comunicativi ben distinti, quello visivo e quello acustico, che purtroppo negli studenti sordi è compromesso);
- fare delle pause per permettere agli studenti di riposare la vista, la lettura labiale è molto faticosa per gli occhi.

Se la lingua materna o L1 di uno studente sordo è una lingua dei segni, una lezione ideale dovrebbe essere svolta in lingua dei segni¹⁵. Si può ricorrere all'utilizzo della lingua dei segni se il docente ne ha competenza sufficiente, o richiedendo l'aiuto di un interprete. Lavorare con un interprete implica l'adozione di alcune buone pratiche sia per garantire la migliore collaborazione possibile con il docente sia per garantire la miglior qualità possibile dei contenuti tradotti in lingua dei segni. Vediamo insieme le principali attenzioni da tenere quando si lavora con un interprete (Mole, Mc Call, Vale, 2008):

- prima della lezione, fornire all'interprete informazioni riguardo agli argomenti trattati specificando se questi coinvolgono un lessico specifico;
- fare delle pause ad intervalli regolari per concedere all'interprete il tempo di riposarsi e al tempo stesso per verificare di essere allo stesso punto del discorso;
- tenere a mente che per garantire un output linguistico qualitativamente migliore, spesso gli interpreti lavorano con un ritardo di traduzione, quindi il rispetto delle pause serve da un lato per dare la possibilità agli studenti di creare un momento utile per

¹⁵ Nel rispetto della convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007).

porre domande e chiedere chiarimenti e dall'altro per riallineare il timing tra esposizione del docente e traduzione.

Altra difficoltà peculiare degli studenti sordi è la difficoltà nel prendere appunti, poiché questo implica spostare la propria attenzione dal professore al supporto sul quale si scriverà. Non prendere appunti affatto durante la lezione e trascriverli dopo la fine è un'alternativa che implica un'ottima memoria, peculiarità che non può essere data per scontata. La soluzione più semplice a questo problema è incoraggiare gli studenti udenti a condividere i loro appunti con gli studenti sordi. Purtroppo ogni persona ha il proprio metodo per prendere appunti, fatto di frecce, abbreviazioni e sigle, se a questo sommiamo che molto spesso gli studenti sordi non hanno grandi competenze nella lingua italiana scritta, pare che questa soluzione possa rivelarsi inefficace.

Una valida alternativa può essere quella di fornire agli studenti sordi la registrazione video della lezione. I punti a favore di questa soluzione sono che lo studente può rivedere l'intera classe, mettere in pausa e rivedere parti della lezione tutte le volte che vuole. I punti contro questa soluzione riguardano la qualità del video (i punti elencati nella prima parte del paragrafo sono sempre tutti rispettati durante la lezione?) e il tempo che gli studenti hanno effettivamente a disposizione (molto spesso non dispongono del tempo materiale per rivedere le intere lezioni).

Un'ulteriore possibilità è quella di avvalersi della modalità CART (*Communication Access Real Time Translation*) ovvero dell'utilizzo di uno stenografo che possa trascrivere l'intera lezione per poter poi condividerla con l'intera classe.

Senza l'aiuto di un interprete però, gli studenti sordi (con scarsa competenza in lingua parlata) sono spesso impossibilitati a partecipare alla lezione con domande ed interventi. Se invece si riesce ad organizzare una lezione con la presenza contemporanea di stenografo ed interprete questi due attori e il docente dovranno trovare un modo di interagire tale per cui tutte e tre le figure procedano seguendo lo stesso ritmo durante l'intera lezione. A questo va aggiunto che nella maggior parte dei casi gli studenti sordi preferiscono ricevere del materiale in lingua dei segni, piuttosto che in lingua scritta.

Esposte queste premesse è ora utile ragionare sulla durata della lezione: se sono coinvolti studenti sordi la lezione dovrà mantenere la stessa durata di una lezione per studenti udenti? Gli studenti sordi hanno abbastanza tempo per prendere appunti, per fare domande e

interagire nelle attività svolte in classe quali dialoghi e dibattiti? È possibile garantire le pause di riposo per la vista mantenendo la durata della lezione invariata?

Non c'è una risposta unica e uguale a queste domande, ma un sentito invito ai docenti a riflettere su quanto esposto finora ed a prendere eventuali provvedimenti in termini di struttura della lezione, materiali forniti e scelta della lingua (o lingue) utilizzata.

2.4 Lingua straniera nei sordi: L2 o L3?

Determinare quale sia la L1 di una persona sorda non è sempre facile: può dipendere dall'età di insorgenza e dalla gravità del deficit, dal tipo di percorso che si è intrapreso dal punto di vista dell'educazione linguistica, dalla qualità e dalla quantità di input linguistici che vengono forniti in famiglia e al di fuori di questa.

Questo paragrafo si limiterà a coprire quella parte di persone sorde il cui deficit è insorto nella fase prelinguale, ad un livello grave o profondo presentando delle ipotesi di casi più frequenti distinti principalmente dalla situazione familiare, seguendo Marziale e Volterra (2016).

Una delle situazioni più frequenti, secondo le stime di Mitchell, Karkamer (2004) , è quella di un bambino sordo che nasce da genitori udenti non segnanti che si affidano all'aiuto di professionisti per l'acquisizione della lingua orale. Il rischio principale è che, data la scarsa conoscenza in materia dei genitori, il deficit rischi di essere riconosciuto tardi rispetto alla nascita e che, fino a quel momento, gli unici input che vengano forniti al bambino siano di tipo orale ricevuti attraverso il nudo residuo uditivo (non protesizzato e se presente), la vista e le vibrazioni tattili. Il rischio dello sviluppo di un ritardo nell'acquisizione del linguaggio è molto alto e una volta riconosciuta la sordità bisognerà immediatamente procedere alla protesizzazione (se possibile) e ad un'intensa attività logopedica (Marziale, Volterra, 2016) .

A questo punto ci sono due scenari più probabili. Se i genitori decidono di esporre il bambino alla sola lingua orale gli esiti variano in base al tipo di percorso di riabilitazione linguistico scelto, il tipo di supporto fornito dai genitori, la quantità e la qualità dell'input linguistico che si riesce a ricevere tramite l'utilizzo delle protesi e la vista. In questo primo caso si può dire che la L1 del bambino sarà una lingua orale e la L2 dipenderà dal percorso di vita futuro del bambino, ma molto probabilmente sarà una lingua dei segni.

Se invece i genitori decidono di esporre il bambino anche alla lingua dei segni le variabili da tenere in considerazione per garantire un buon livello qualitativo e quantitativo dell'input linguistico sono relative a: il ruolo dei genitori, che possono contribuire all'input frequentando un corso di lingua dei segni tenuto da figure professionali qualificate¹⁶, la presenza di parenti o persone segnanti vicine alla famiglia, l'impiego di babysitter segnanti o assistenti alla comunicazione e la frequentazione di ambienti dove sia presente la lingua dei segni (asili nidi, scuole, ludoteche, campi estivi bilingui). Anche in questo secondo caso gli esiti sono variabili e dipendono principalmente, oltre che dalla quantità e qualità dell'input linguistico anche dall'età di inizio dell'esposizione. In ogni caso per evitare l'insorgenza di competenze linguistiche deficitarie è sempre consigliabile continuare a incoraggiare l'interazione del bambino con altri segnanti coetanei e adulti, per favorire non solo lo sviluppo linguistico, ma anche quello comunicativo, cognitivo e sociale. In questo secondo scenario la L1 del bambino sarà una lingua dei segni, mentre la L2 una lingua orale.

Molto più semplice da esporre è il caso in cui il bambino sordo nasca in una famiglia con almeno un genitore sordo o segnante. Nella maggior parte di casi come questo i genitori cominciano ad esporre il bambino alla LIS fin dalla nascita anche se non sanno se il bimbo sia effettivamente sordo o udente. Con un'esposizione continua e costante lo sviluppo delle capacità linguistiche nella lingua dei segni seguirà le stesse tappe dello sviluppo linguistico di un bambino udente, quindi nella norma (Marziale, Volterra, 2016). La L1 sarà la lingua dei segni. La situazione si complica per quanto riguarda la L2. Se entrambi i genitori sono sordi segnanti e non ci sono parenti o persone vicine alla famiglia che usino la lingua verbale, l'input relativo a tale lingua sarà limitato alla sola forma scritta in famiglia (se fornita dai genitori) oppure comincerà con l'asilo o la scuola materna. La parte relativa alla forma parlata della lingua verbale sarà delegata alla logopedia, alla scuola pubblica o all'interazione con altri udenti. Se invece un genitore è udente, questi può farsi carico dell'input linguistico riguardo la lingua verbale, sia nella forma orale che in quella scritta.

¹⁶ La figura professionale qualificata a tenere un corso di LIS "E' il soggetto preposto all'insegnamento della LIS, soprattutto nell'ambito dei corsi. Ha ottima competenza linguistica e conoscenza delle metodologie didattiche applicate all'insegnamento della LIS, frutto di un articolato percorso di formazione incentrato sulla glottodidattica e sulla storia e cultura dei Sordi, dal momento che per insegnare una lingua non è sufficiente conoscerne solo la grammatica (fonologia, morfologia, semantica e sintassi), ma bisogna anche possedere competenze specifiche necessarie per effettuare una corretta programmazione e stabilire un'interazione ottimale con gli studenti." (www.formazione.ens.it)

Come già discusso nel paragrafo 2.1 l'acquisizione linguistica della lingua dei segni dovrebbe avvenire con successo in ogni caso, mentre per quanto riguarda la lingua orale le variabili restano le stesse del caso in cui i genitori sono udenti.

Il suggerimento di continuare costantemente ad incoraggiare il bambino ad interagire con coetanei e adulti segnanti e non per favorire lo sviluppo cognitivo, comunicativo e sociale resta valido anche in questa seconda situazione.

Quale che sia la situazione familiare in cui il bambino sordo cresce, ciò che va tenuta a mente prima di affrontare un percorso di insegnamento di una nuova lingua è che tale idioma sarà già una L3 per il sordo, e non una L2 come nel caso degli udenti (Falkowska, 2016; Dotter, 2008, p. 100).

CAPITOLO 3

TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO DEAF STUDENTS: EXPERIENCES FROM OTHER COUNTRIES

In order to have a broader view of the issue of foreign language learning, English in particular, in deaf and hard of hearing (D/HH) students, it is useful to consider the experiences coming from other countries.

The literature available on this topic is not so abundant, but still it is possible to review a selection of experiences to observe which solutions have been adopted abroad.

The first contribution comes from Bedoin (2011), who provides an overview of the teaching of English as a foreign language (EFL) to deaf students in France. Her work mainly focuses on secondary education.

The second contribution come from Zysk (2010) , who created an EFL course for deaf students at the Catholic University of Lublin (Poland) using ICT as a tool to foster motivation in foreign language learning and to improve communication between the students and the teacher.

The third contribution comes from Kontra who in 2017 wrote an overview of the foreign language learning of deaf adults. In her work Kontra illustrates the data collected from questionnaires and interviews in Hungary from 2006 to 2016 during different research projects on D/HH students learning foreign languages.

3.1 Teaching english as a foreign language to deaf and hard of hearing students in France

Since 2005 France has observed a constant and continuing increase in the number of the integration of D/HH students in public schools, in contrast with the previous tendency of placing them in special schools for Special Need (SN) students (Bedoin, 2011: p. 160).

Law no. 2005-102 of the French Constitution states that all disabled students have the possibility to attend state schools and should choose special schools only in case their particular condition makes it impossible for them to attend a regular state-run school.

According to the French Educational Code, D/HH students must attend a foreign language course during their secondary education (L. n. 122).

3.1.1 The research of Bedoin

In Bedoin (2011) it is possible to observe the data collected from a survey conducted during the autumn of 2008, in which the answers from 1038 D/HH French students were collected. 104 institutions took part in the research and they were both special schools and state-run schools with special classes for D/HH students¹⁷. The objective of the research was to investigate how the use of ICT could help D/HH students in the learning of a foreign language. The foreign language choice for D/HH students was limited to English language.

Two were the main approaches adopted for teaching EFL to D/HH students in France: the oralist approach, which is built on the use of lip reading and residual hearing (when available), which is de facto efficient only if the student uses a hearing aid and had sufficient suitable logopedic training; and the bimodal bilingual approach which consists in the simultaneous use of a verbal and a sign language.

Integration in school can happen at different levels: for instance a single D/HH student can attend classes within a group of hearing students, or a more collective integration such as a group of D/HH students attending classes with their hearing peers.

The schools that have been surveyed in the work of Bedoin (2011) were all using the second integration method, i.e. the collective one

12 EFL teachers, aged between 25 and 55 years old, 9 women and 3 men, with at least one D/HH in their class were interviewed. Teachers had different amounts of years of experience. In-class observations were conducted in addition to surveys and questionnaires in order to verify which teaching strategies were employed.

Two main strategies emerged from both the observations and the interviews: adapting the language used and using different kind of resources, in particular the visual and the written ones (Bedoin, 2011: p. 165).

Many teachers reported how, at first, they considered teaching a foreign language to a student who could not even master the national language as an unnecessary burden. They could not understand why the school insisted in delivering foreign language classes to deaf students. Teachers were feeling the struggle of these students and tried to motivate them by pointing out every single minimum progress, trying to avoid useless stressful situations.

¹⁷ For a more detailed analysis consult D. Bedoin, 2008, p.163.

3.1.2 The languages and the materials used in class.

According to the French ministry of education (Bulletin Officiel 2002: 3) EFL classes should be conducted using only the English language, totally avoiding the use of French. This can work for classes without special needs (SN) students, but what happens when D/HH learners are in the group? From the in-class observations reported in the overview written by Bedoin (2011), it emerged that all teachers were using either French, French Sign Language, signed French or langage *parlè complète* (a mix of French and Cued Speech) to interact with D/HH students during their EFL classes.

According to the recent literature EFL teachers should use the communicative approach constantly fostering oral productions from their students. For this reason, course books are filled with dialogues and oral comprehension activities. Unfortunately, this kind of approach is not only unsuitable for D/HH students but also results in an unnatural way of learning for them, because it focuses on a damaged sensorial channel. There is the need to find or create suitable materials that can work with those senses that are still available.

Some solutions came out directly from the teachers: one EFL teacher in a state-run French school, created some video sketches, acted in French Sign Language with English subtitles. Other teachers reported using many images and videos. One teacher, who was particularly interested in video editing, stated that he really likes developing tasks on short clips taken from movies, especially recent and famous ones, so his students might already have an idea of the plot and about what is going to happen next.

In-class observations highlighted the use of different strategies related to different levels of hearing loss: with a severely deaf student, whose first language is French Sign Language, there is no point in insisting with the use of verbal language if it is too stressful, so the focus switches to the written language, namely to writing and reading. In this case, when the class group is working on a listening task, D/HH students work on the transcription of the task.

With students who have residual hearing, hearing aids or cochlear implants the strategy is to constantly stimulate the use of these devices in order to develop a minimum of oral competence and to improve the comprehension of the foreign language.

The final part of the overview is focused on the analysis of the profile of the EFL teachers for D/HH students. Data on this topic came from the answers to a questionnaire filled

in by 137 French teachers (48 working in special schools, 89 in public schools) and from the interviews collected from 12 teachers (Bedoin,2011: p. 164). All the participant were hearing people and most of them were native English speakers. Many of them were also teaching French or other foreign languages. All the teachers agreed with the opinion that the study of EFL can be useful also for improving French language, because it gives the opportunity to see the language from a different point of view and it allows students to develop the vision of themselves as speakers of two or more languages and in some cases as bilingual or multilingual speakers.

3.1.3 EFL teachers for deaf students in France

Normally it would be logical to think that special schools teachers should be more qualified in the teaching of D/HH students, but the situation is far much more complicated: in France all secondary schools teachers must have a certification to be able to work in public educational institutions, but no specific certification is requested to teach to SN students. From the analyzed sample it emerged that only 20% of the teachers had a specific certification for teaching to D/HH students (CAPEJS¹⁸), while many of the other teachers stated that, at the moment in which the research was conducted, they were finishing the training to obtain it. This certification does not refer only to EFL but also to the teaching of other school subjects. All the participant teachers reported to have some competence in French Sign Language and to use it regularly in their classes.

In addition to this it is important to report how still in 2011 France was lacking in qualified teachers for D/HH students and, as a consequence of this fact, it was not rare that schools had to employ professionals who were not qualified and had to learn on the job. Young teachers with competence in French Sign Language or British Sign language were the most preferred by educational institutions when certificated professionals are not available. It was a matter of personal motivation of the teacher to keep on specializing in this specific teaching area.

Relating to the lack of sufficiently specialized teachers, the author suggests some guidelines to structure a formative path for those teachers who have to cope with D/HH students.

¹⁸ *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement des jeunes sourds*: the certification was created in 1986. It requires having already a bachelor degree and having attended another year long specific training program.

The most important points are:

- due to the fact that in France teachers for D/HH students are not required to obtain any specific certification for the teaching of EFL, the author suggests that these teachers should achieve the same certifications that are required for EFL teachers for hearing students;
- due to the fact that all the teachers participating in the research are hearing people teaching a verbal language, there might be the risk of a lack of knowledge about Deafness. Following the guidelines from the Council of Europe (Krausneker, 2008: p. 24) the author suggests that all those teachers who have to work with D/HH students should acquire some knowledge about Deaf culture, Deaf history and Deaf identity. The best way to do this would be with a course run by a deaf teacher, in order to develop in the learners a positive attitude about Deafness as an enriching fact and not only a point of view that sees deafness as a mere deficit;
- following the previous point the author strongly recommends that all the professionals who are or will work with D/HH students should learn French Sign Language;
- EFL should be taught mainly in the written form to deaf learners, while hard of hearing students should be able to choose whether to learn oral language or not;
- the author suggests keeping D/HH students separated from their hearing peers during the EFL classes, in order to allow them to communicate using sign language (Ochse, 2001: pp. 447-472).

Considering the importance that English has for personal, social and professional enrichment, English should be taught as a mandatory subject also to D/HH students. The learning of EFL should be considered as a double challenge for D/HH students: on the one hand in most of the cases this is a third language for them (French and French Sign Language are the first two) and on the other side by taking this path students have to face a series of difficulties that can vary from person to person depending on their personal, cultural and scholastic background and on the degree of their hearing loss.

The need for a specific training program for teachers of D/HH students in France is real. By encouraging and improving this kind of training, the possibility of providing access

to mainstream foreign (English) language education can be better guaranteed for D/HH students.

3.2 The use of ICT in an EFL online course for deaf and hard of hearing students in Poland

This paragraph reports the experience shared by Ewa Domagała-Zyśk (2010) on the use of information communication technologies (ICT) in an EFL online course for Deaf and Hard of Hearing (D/HH) students in the Catholic University of Lublin (Poland).

In the Catholic University of Lublin EFL courses for D/HH students have been available since 1999. In the academic year 2009/2010 eleven D/HH students attended the course: 9 were severely deaf (with hearing loss over 70 dB) and 2 with minor loss (50 dB).

All the participants were able to use verbal language and lip reading to communicate, some of them had also some knowledge about Cued Speech¹⁹ and sign language. Participants came both from mainstream public secondary schools and private specialized centers for the education of deaf and hard of hearing students.

3.2.1 Course organization and participants

The course was organized following the rules for the teaching of foreign languages of the Catholic University of Lublin (22/06/2004) which briefly stated that all D/HH students have the right to study foreign languages together with their hearing peers, but they can also be part of special groups for people with pre-lingual hearing loss. Such groups require a minimum of 3 participants and it is a personal choice of the student whether to be part of it or not. D/HH students can avoid oral testing during the final exam, but in order to pass the course they have to pass the written part which includes a reading comprehension, a lexicon test, a grammar test and a short written production.

Students take the course to improve their future job opportunities, to travel more easily and to be able to communicate with foreigners; to be able to watch foreign movies with English subtitles or just to have a wider access to internet contents.

¹⁹Cued Speech was Invented by dr. R. Orin Cornett in 1966 For further informations <http://www.cuedspeech.org/cued-speech/about-cued-speech>

Around 70 % of the D/HH students expressed their desire to continue the study of EFL after the course (the EFL course is mandatory for all the students) both because they liked the classes and also because they knew the university courses are the only opportunities for them to learn English in an accessible way (private EFL courses are usually not accessible for D/HH students).

The choice to deliver an online EFL course emerged from the wider use that D/HH people have of the internet. With the development of information technologies and communication media a new era for foreign language learning has started, which is now referred to as CALL (Computer Assisted Language Learning).

A computer can have many functions in the process of language learning: it can work as a constructive input for linguistic interactions (for example when a student shares interesting topics with a peer or with the teacher upon which a discussion in the foreign language can be started); the device can work as a partner in exercises like dialogues, where it can act as a second voice, and it can be useful to solve doubts and curiosities by providing direct access to online dictionaries, encyclopedias and interesting web pages (Litwin, 2000: pp. 32-36).

The creation of the EFL online course in the Catholic University of Lublin in the academic year 2009/2010 was possible because firstly a private room was reserved for the group and equipped with a smart board and a computer with an internet connection accessible to all the participants. Secondly, but also fundamental for the course, was the fact that all the students brought their own PC.

3.2.2 Strategies and materials

The main strategies adopted during the course were all related to the internet sphere. After noting the spread of the short message systems in the deaf community and the fact that it was becoming important to D/HH students for their communication independence (Power and Power, 2004: pp. 350-360) allowing them to communicate potentially with everybody everywhere, there was the will to use this tool to communicate also in English during the course. Sms were used to communicate timetable notifications by the teacher, and also by the students to report possible delays or absences.

This particular use of messaging systems makes the learning more practical, puts the student in the situation of using English to communicate everyday problems and to realize how the language can be useful, so it fosters motivation in learning.

E-mail was the communication method used for tasks and exercises. Students were asked to complete tasks regarding real life possible situations, job issues and everyday problems and to send them back to the teacher²⁰. The exercises done by e-mail were directed to a real person, so it was not like an in-class exercise, it was more like a real life simulation (Gajek, 2001: pp. 51-56).

The fact that the tasks were so close to a possible future problem helped to increase motivation in students, because they had the sensation of learning something that could have been really useful for their future self.

Training in this field created some concrete result: one student (M., with a 90 dB hearing loss on the left ear and 110 dB hearing loss on the right ear) was able to actively participate in an online forum in English, without the moderation of the teacher, regarding a youth deaf meeting in Georgia where he participated as the national representative for Poland. Even if the teacher was always present for clarifications when needed, the student was able to deal with most of the communication autonomously. At the moment in which the paper was written the teacher was training M. to be able to face all the kinds of common situations that can happen during a trip abroad and also supporting him in the creation of the presentation he would have to do at the meeting (tasks that have to be prepared and done using English).

Websites were also frequently consulted during the course: firstly those suggested by the adopted manual “New English File” (Oxeden,2006) , where for every lesson students could find suggestions to see related contents on web pages. It was observed that D/HH students enjoyed particularly those pages concerning contents easy cooking recipes and daily life in other countries (such as Kenya and Mozambico). One of the most used websites was the one of the Oxford University Press (www.oup.com) where students can find interactive activities to test they have learned in the textbook. The activities presented in the websites where really useful because they provided the students with the opportunity to take their time to complete them and to have instant feedback thanks to the automatic assessment.

One student in particular found these kinds of activities really useful: Ma. is a deaf student with cerebral paralysis, she has difficulty in writing and also in speaking due to her

²⁰ A complete example of a task assigned during the course can be find in E. Domagała-Zyśk, 2010, p.147

body mobility situation. With these kinds of exercises she was able to test her skills just by using the mouse, and she had a really wide variety of exercises to explore and try. The author believes that these types of activities were the key to improving Ma. skills and her ultimate success in learning English and getting through the EFL exam in January 2010.

With the use of ICT the teacher also decided to give some notions to the students regarding the international mobility programs organised by the Catholic University of Lublin. Despite the fact that the university has a large experience in international programmes, deaf students have rarely been involved in them. The reasons are usually related to their lack of knowledge of the English language and to their low self esteem. But with the group progressing in their study of EFL, motivation rose in the students who started to become interested in these kinds of programmes. During the course the teacher took the case of a student, who wanted to take part in an Erasmus studium exchange, to explain and make the group work on the documents that need to be filled in in order to take part in these kind of projects. In class the teacher created tasks and exercises related to the preparation before the publication of the Erasmus call, while privately she helped those students who wanted to take part in the projects in understanding the website of the hosting universities to prepare the agreements required.

As reported here, ICT could be of great help in teaching EFL to D/HH students. ICT offers the opportunity for these students to overcome the normal communication barriers and to be at the same level of the hearing peers in the communication and discussion tasks.

3.3 The foreign language learning of deaf in Hungary

The education of D/HH student in Hungary has been strongly influenced by the decisions taken during the “Second International Congress on Education of the Deaf” that took place in Milan in 1880, which led to the education of this particular Special Needs (SN) learners being dominated by the different varieties of the oralist method, concerned only with the use of spoken language and lip reading and to the total exclusion of the use of signs (Moores, 2010).

In the last 30 years, after almost a century of darkness in deaf education, many initiatives have been taken worldwide to reintroduce sign language into the education of D/HH in Hungary. The two most important historical facts that have to be mentioned in

relation to the education of the deaf are the Salamanca Statement on SN education, approved in 1994 by UNESCO, which stated that

“all deaf persons should have access to education in their national sign language”
(UNESCO, 1994, p. 18)

and the “Convention on the Rights of Persons with Disabilities” written by the United Nations in 2006, which stated that

“state parties will ensure that the education of persons, particularly children, who are deaf, blind or deaf-blind has to be delivered in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual, and they will take measures to employ teachers including teachers with disabilities who are qualified in Sign Language or Braille, and to train professionals and staff who work at all levels of education.”
(UN, 2007, p. 17)

After being one of the first states to sign the convention, with act 125 passed in 2009, the Hungarian Parliament took some important measures concerning the use of Hungarian Sign Language (HSL) and Sign Language use (Kontra, 2016: p. 36), allowing all educational institutions until 2017 to create the necessary conditions for introducing HSL in the curriculum, both as a subject and as a medium of education.

In 2009 a survey conducted on 90 teachers of special schools for D/HH in Hungary (Csuhai et al, 2009) reported that 62% of the analysed professionals had some knowledge of sign language, but rated their level as intermediate, and in most of the cases this knowledge was related more to sign supported Hungarian than HSL.

3.3.1 Foreign language learning in Hungarian secondary schools

The research conducted between 2006 and 2016 on the foreign language education of Deaf people shows that in all the 7 residential schools for deaf children existing in Hungary in that period, the teaching of EFL was mainly conducted following the oral tradition and was built on the assumption that the first language of the children was spoken Hungarian. Of all the teachers interviewed only 2 were fluent in HSL and believed in the need for a bilingual

approach in foreign language teaching to guarantee a barrier-free information flow in the classroom (Csizér et al., 2015: pp. 3-18).

The author reports the results of another research on the situation of foreign language learning from the point of view of the students and of the teachers in the same 7 residential schools for deaf children and in one secondary school with a faculty for D/HH students (Kontráné Hegybirò et al., 2015: pp. 31-54). The research collected data from questionnaires filled by 96 students aged 14 to 19 and from interview transcripts from 31 participating students, 10 foreign language teachers and 7 principals and vice principals. The results showed that the beliefs of the participating students about their self efficacy in foreign language learning are at quite a high level among the participants (an average 3.7 on a 1 to 5 scale, where 1 was no confidence at all and 5 totally confident). It is extremely important for students to believe in themselves when learning a foreign language, they must be convinced that they have the abilities to deal with the challenges and the tasks they will encounter in their learning path, otherwise it is difficult to believe they will continue the study of the foreign language after the mandatory primary and secondary school courses. The students' beliefs seemed to contradict each other on some specific issues. For instance, few participants believed that not all D/HH students have the ability to learn a foreign language, and those who are struggling with that should give up trying; claiming that their difficulties in foreign language learning was related to the fact they are deaf and they can't hear nor speak the language, but just read and write it (Kontráné Hegybirò et al. , 2015, p. 48). On the other hand, other participants mentioned that hearing was not a problem in their opinion, and that foreign language learning was just a matter of effort and hard work.

The research also investigated students' motivation towards foreign language learning. The interview asked the students how they imagine themselves in the future as regards learning and using English or German. Only a few of the participants rejected the idea of continuing to study of the foreign language in the near future either because they did not believe the foreign language could be useful for their future, or, in most of the cases, because of their bad experiences in studying the foreign language in the past. Some of them were aware of the fact that if they stopped studying, they would forget all of what they had learnt. On the other hand those who were willing to continue to study the foreign language, wanted to do so during their future tertiary educational programmes or via self study using books and

free online programs. Several students had no clue about how to continue the study of the foreign language after school.

3.3.2 Foreign language learning in Hungarian Deaf and Hard of Hearing adults

The second part of the overview focused on the situation of D/HH adults struggling with foreign language learning. On this subject the author relied on research conducted between 2006 and 2010 on 18 deaf and 5 severely hard of hearing who had experience in foreign language learning (Kontráné Hegybirò, 2010). Even though frustrations on the part of the participants emerged from the data, surprisingly the participants managed to maintain a positive attitude toward languages, and several of them were still searching for further opportunities in their adult life to improve their foreign language knowledge.

Similar experiences emerged mainly from four different areas of foreign language learning opportunities. The first one regarded foreign language learning in tertiary education. Participants who were admitted to colleges, universities or other forms of tertiary education in Hungary confirmed the fact that these institutions were not prepared to accommodate deaf learners. D/HH people were placed in hearing groups, led by teachers who were not trained to cope with them, so most of the times they had to solve problems by themselves. One participant reported that from the very first class he decided to leave the course. Another participant decided to look for help and luckily found an EFL student who wanted to learn HSL, so the two of them started to exchange their knowledge EFL-HSL. Two other participants reported their experience in which a HSL interpreter was provided to them by the university, but unfortunately the interpreter did not know sufficient English, so he was only able to translate the instructions given in Hungarian into HSL. The interpreter was not useful at all when the teacher switched to the English language.

The second area of foreign language learning regarded attempts at self study. One participant reported using a grammar book, a dictionary and an online translator in order to manage his email correspondence with a foreign deaf sport club. Another participant, a young mother, reported studying autonomously from a coursebook, using the correction keys to verify if she had acquired the language skills she had focused on. In most of the cases participants reported that they struggled with finding suitable materials suitable for D/HH learners: most learning kits relied a lot on listening materials, and the same was true for online

courses. Online softwares like Sign-On! were not available at that time (Hilzensauer, M., & Skant, A. 2008: pp. 155-177).

The third area related to instructed learning opportunities, such as course groups. The Deaf Association in Budapest has made several attempts to organize foreign language courses, but the hardest part has been finding suitable teachers. Even though this might seem strange, it is totally understandable because at the moment in which the overview was written (2017) there was not any specific training program for language teachers for D/HH learners in Hungary. This led to all kinds of situations, such as, as reported by some of the participants, teachers leaving the courses after a few lessons because unable to cope with the students; native speaker volunteers who were unsuitable for the task because of their lack of knowledge of Hungarian; and a male teacher who had such a big moustache and beard that students could not read his lips. Not only was finding a suitable teacher a problem, but organizing a group with equally motivated students who had the same language level was also quite a hard challenge. Despite the difficulties, some participants reported positive experiences as well, for instance a teacher learnt HSL and ran grant-supported courses for D/HH students in one of the language schools of Budapest. This teacher became very popular and helped many other students in the training for the test of basic level of English. Unfortunately when the grant ran out the courses could not be run anymore.

A similar experience was provided by the Department of English Applied Linguistics of Eötvös Loránd University (ELTE) that funded classes for beginners and pre-intermediates teaching them English and French as foreign languages taught by a teacher with HSL skills. Classes were really popular and appreciated but as soon as funding from ELTE ran out, they could not be offered anymore because students could not afford paying the fee and it was impossible to find a sponsor.

The fourth interesting area that emerged from the research regards foreign language learning on the job. Two interviewees shared their experiences working abroad: one as a pizza delivery boy in Britain and another one as a truck driver in France. Both experiences helped the participants not only to pick up the local language on the job but also to allow them the opportunity to make contact with the local Deaf community and to learn the local sign language. Another participant shared a similar experience without even moving out of the country: she took a babysitting job with an American family in Budapest and learnt American

Sign Language (ASL) from the children. She reported that this experience improved both her English vocabulary and her comprehension in English.

3.3.3 Present options for D/HH foreign language learners in Hungary

As regards foreign language learning in tertiary education, the author took into consideration data collected from ELTE students (Kontra et al. 2017). Even though the study of a foreign language is now involving more and more D/HH students after the Hungarian Parliament passed the Sign Language Act in 2009, tracking down these students was quite challenging. The research was conducted on a sample of 6 participants. Each one of them had the opportunity to study one or two foreign languages in primary and secondary education institutions, but only three of them decided to continue it into tertiary education.

One of the three students was a student majoring in foreign languages training to become an Italian and German as a foreign language teacher for D/HH students. She reported considering herself very lucky because in each department she attended individual help such as weekly individual one to one tutoring class of 90 minutes, that allowed her to avoid the group classes, which were really hard to follow for her, was provided.

A student of pedagogy reported the fact that as he wanted to improve his EFL skills the only opportunity that was available for him was just a month-long course, after that no other opportunities available that were suitable for him.

The third student was attending the faculty of theology. She wanted to learn some foreign languages but her course only provided ancient Greek language classes, so she decided to take the classes organized by ELTE, where EFL was taught via HSL. She found the course extremely useful but also reported, as mentioned in the previous paragraph, that after the funding ran out, the classes stopped.

3.3.4 An informal survey on language schools in Budapest

The final part of the work conducted by Kontra (2017:pp. 35-42) consisted in the report of data collected from an informal survey on language schools in Budapest. The idea of this informal research emerged from the frequent inquiries received by ELTE about possibilities for learning EFL, namely if they could recommend any courses or private tutors available to work with D/HH students.

The survey was conducted in the Summer of 2016. Out of the 38 language schools contacted, only 15 were located in the area of the city of Budapest. 5 of them offered only courses addressed to companies. The 10 remaining schools were contacted via phone. The questions asked the schools whether they were ready to receive Deaf students, if they had any courses mainly focused on written language and if they had any experience with D/HH students.

5 schools answered negatively, the main reasons being that they were using the communicative approach, so they could not help students who could not attend oral activities via lip reading or hearing aids; that they had no experience with D/HH learners; that they were not able to provide learners with a suitable course book; that they were not able to create a group of students with similar needs big enough to establish a course; that they had mainly teachers who were native foreign language speakers, who were not able to cope with this SN learners.

On the other side 5 schools reacted very positively: they asked for details regarding the degree of hearing loss and after that the only solution they were able to provide was a one to one class, which would have been very expensive (about four times the normal price for a standard course for a group). One school in particular called back reporting that they had found a teacher with previous experience with D/HH students, who was willing to try again. They suggested that since private classes would have been very expensive, if a minimum of three students with the same level could have teamed up, they were willing to negotiate a more affordable solution.

This overview pointed out that D/HH Hungarian people consider themselves capable of learning of a foreign language, especially in the written form if adequate instructions are provided. Having the feeling of lacking in abilities is usually a direct consequence of a past unsuccessful past experience, and since D/HH people are aware of the importance of having foreign language skills for their future life, it is possible to work on their self esteem as learners. Working abroad is not an unrealistic plan, instead is a good opportunity to acquire a foreign language naturally. If D/HH students want to learn a foreign language for free, the best option is to learn as much as they can during the school period: at the moment in which the overview was written all special schools for D/HH had English and German as foreign language courses conducted by teachers who knew how to work with students affected by

hearing loss , meanwhile those who attended state-run schools had to attend foreign language courses together with hearing peers where they usually had a hard time keeping up the same pace as their schoolmates.

On the private educational field, language schools find it very hard to enroll D/HH in regular classes, and even if some of these institutions can provide one to one tutoring, this is usually too expensive for most of the students.

For all these reasons the opinion of the author is that the best support that the language teaching profession can provide is to develop methods and written and online materials suitable for D/HH learners both in class and when self-studying. Language teachers of schools for students with special needs should be provided with more learning material suitable for D/HH and with in-service training in the application of bilingual teaching methods, it could be very useful if they could have access to free HSL courses. Grant providers should consider a funding system to support language schools in accommodating learners with special needs in order to reduce their fees. The more schools offer these kinds of courses, the more teachers will be trained on the field of foreign language teaching to D/HH students and so the more possibilities will be available for D/HH people to learn and improve their foreign language skills.

CAPITOLO 4

ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO ITALIAN DEAF STUDENTS.

This chapter starts with a paragraph dedicated to motivation in studying EFL, in other words why do deaf students want to learn EFL. Then the current modalities for the teaching of EFL to deaf students in Italy will be presented, including the role of the support figures provided by the public institutions. The chapter will then move on to present a list of possible strategies and methodologies deaf students can use to improve their learning of EFL.

4.1 Motivation: why do deaf students want to learn English?

How motivation can influence success in language learning is a well known fact nowadays (Mariani, 2012: pp. 1-19) and, as long as the disabilities of the student are limited to the hearing deficit, motivation plays the same fostering role in language learning as for hearing students (Mole et al ,2008:p. 13).

Following a study from Csizér, Kontra and Piniel (2015) conducted on a sample of more than 100 Hungarian deaf and hard of hearing students (aged from 14 to 19), it is possible to identify some macro areas of motivation. The first one is connected with how the students see themselves in the future: they want to learn English because they want to travel abroad; because they wish for better chances to find a job; because they think it will be important for their studies; or for pleasure purposes such as knowing and socializing with foreign people. The second area of motivation is connected to language experience: if students are in a good learning environment, if they receive the right learning tools and if they feel the experience is positive, the chances for the language learning process to be successful increase. Positive comments came from those who experienced an English class taught via sign language, with the use of good quality visual material and where peer tutoring was allowed (Csizér et al, 2005: pp. 245-247).

Feeling able to learn a new language was so satisfying for D/HH students that at the question “Would you like to keep studying English after finishing school? Why?” most of the participants involved in the interviews answered “Yes, because i’m capable of doing so” (Csizér et al, 2015: p. 248). The positive learning experience made them realize they are able

to do a task which they used to think of as impossible for them. Being able to understand one's potential is crucial for self realization in life.

The third and last area of motivation is connected to their “personal surroundings” (Csizér et al, 2015, p. 248), in other words to their cultural and social background: the researchers noticed that those students whose parents or close relatives worked or had had working experiences abroad were more likely to see themselves working or studying abroad in their future. Also students who had relatives or friends living abroad or came from a bilingual family showed a higher motivation in learning English because they think it would help them improve their knowledge about their families and friends (Mole et al, 2005, p. 11).

This brief overview of the motivational issues experienced by deaf Hungarian students in learning English as a foreign language, shows that, as already stated by Mole, Mc Call and Vale (2008), the issues are the same as those experienced by hearing students in studying EFL.

4.2 EFL in Italian schools

Literature concerning the teaching of EFL to deaf students in Italy is rather scarce. Notwithstanding it is possible to list some of the strategies that have been and are in use nowadays in the Italian school system.

As reported in chapter 1.1.9, the teaching of EFL to deaf students in Italian schools does not involve only the EFL teachers, but also other actors: the support teacher, the communication assistant and the interpreter. The support teacher (*insegnante di sostegno*) is a teacher specialized in students with special needs, who works together with the regular teacher. Both the regular teacher and the support teacher aim at promoting the integration of the student in the class and supporting the student in the learning process through individual activities and assistance during the classes. The work of the support teacher is focused mainly on the teaching rather than on the languages being used (Pasquinelli, 2014: p. 62).

The communication assistant is a cultural and linguistic mediator in the school environment. He works as a bridge between the student and his peers, the student and the teachers, the student and the contents of the lessons, by promoting the integration of the deaf student in the class and his/her accessibility to knowledge. The communication assistant can work using sign language or as lip-speaker-repeater. The choice depends on the family

(whether they want or not sign language to be used). The communication assistant has to respect the will of the family at least until the student has reached the age of 18 years old. The communication assistant can adapt the language used to deliver the message in the shape that he/she believes to be more efficient for the student to understand. Unlike the support teacher, the work of the communication assistant is mainly focused on the delivery of the information (Pasquinelli, 2014: p. 64).

The support teacher and the communication assistant should work at the same time with the student, but due to a lack of resources concerning both the number of professional figures available and funding, most of the time the schools decide to make them work individually in order to guarantee that the student has a support figure for as much as possible (Pasquinelli, 2014: p. 65).

While the support teacher and the communication assistant are two figures more related to the mandatory school years, the interpreter is more connected to tertiary educational institutes. The interpreter has the only aim to translate the message from a language into another, avoiding modifications. Compared to the communication assistant, the job of the interpreter can be defined as more rigid (Pasquinelli, 2014: p. 64).

In the following paragraphs a selection of possible strategies and methodologies used to teach EFL to deaf students will be listed and briefly explained, while in the next part the results of a questionnaire and an informal interview will be used to confront the theory to the direct experiences of both deaf students and teachers with experiences in teaching EFL to deaf students in Italy.

4.2.1 Strategies in Italian schools to teach EFL to deaf students.

Concerning primary education, usually the teaching of EFL to deaf pupils is limited to the vocabulary (Ghetti, 2019: p. 27) . In this case, if the communication assistant is present, there is the possibility to work at the same time using sign language to illustrate the new word and then directly translating it into written English. The sign language could be British Sign Language (BSL), American Sign Language (ASL) or Italian Sign Language (LIS), it depends on the competences that the communication assistant has in each of these sign languages. The choice to mention these sign languages comes from the fact that in many cases the deaf student might develop not only a good competence in LIS, but could also develop knowledge in other sign languages, in most of the cases BSL and ASL for two main reasons: media

content in ASL and BSL are very common and easy to view in internet and ASL and BSL are the two main foreign sign language studied in Italian specialized schools for deaf (Ghetti, 2019: p. 27).

Deaf students can use many different strategies and methods in order to learn English better. Here follows a list of these strategies which have been previously researched and listed by Ghetti in his thesis for the Master Degree (2019, pp. 30-34):

- Logogenia®²¹, is an applied linguistic discipline that aims to visually show to the student all the linguistic and syntactic elements of the oral language; even though nowadays this method has been developed only for the teaching of Italian and Spanish, similar techniques can be used to the teaching of English;
- MA. VI.®²² (Visual Markers), is a method that consists in giving a graphic visualization to the morfo-sintactic elements that are useful to maintain the anaphoric pace of the text. The graphic visualization mainly consists of using different colors for different types of words, with special attention to functional elements. The aim is to expose D/HH students to a visualization of the textual structures in order to educate them to a functional approach²³ to the text. Nowadays it is used only for Italian, but it is possible to adapt it also to English (Ghetti, 2019: p. 31);
- Shape Coding™²⁴ is a method that used with students aged from 7 to 20 affected by specific language disorders. It consistS in the use of visual codes (such as colours, shapes, drawing, ecc.) in order to make the language structures more visible to the student. The aim is to foster students' grammatical knowledge of both the oral and the written language;
- Manually Coded English (MCE) is a sign method that uses the signs of the local sign language (LIS, as for Italian students) but keeps the same structure of the oral language, reporting with the manual alphabet all those functional elements that do not exist or are not so visible in sign language;

²¹ Logogenia® is a discipline based on generative linguistics, created by Bruna Radelli (Radelli, 2011: pp. 19-22). For further information <http://www.logogenia.it/>

²² A method developed by the Centro Pedagogico Linguistico of Torino# (Linguistic Pedagogical Center). For further informations <https://centropedagogicolinguistico.it/il-metodo-ma-vi/>

²³ For a detailed example Ghetti, 2019: pp. 31-32.

²⁴ Developed by Dr. Susan Ebbels, is used at the Moor House School & College (Surrey, Inghilterra) For further informations <http://www.languageforlearning.co.uk/images/uploads/5a8d82e09ad7f.pdf> 31 - 08 - 2019

- Sign Exact English (SEE) is a sign method very similar to the MCE, the only difference consists in changing some elements in order to make the language more understandable: instead of using all the signs of the local sign language, some of them are changed in order to make them more visually linked to their reference;
- Cued Speech is a method “that makes all the phonemes of speech visible by using eight handshapes in four positions near the mouth in combination with the lipshapes and articulation movements of speech”. Cued Speech is used both with and among deaf and hard of hearing people.

Beside these formal strategies and methodologies it is useful to report also direct experiences with modern tools that can be used in a class with D/HH students: Ghetti (2014: p.28) reports some observations coming from a state-run school with an Italian-LIS bilingual project. The study of EFL in this school for D/HH students is limited to the written language. Classes are delivered using the Interactive Whiteboard (IBW) that makes all content visible to the students. When the teacher reads a text from the IBW, the text is highlighted following the pace of the reading. Everything which is said during the lesson is transcribed on the IBW by an automatic transcription software when possible, or by the teacher or a student when the software does not work properly (it could happen in the audio quality is low or there are many other background sounds).

There is still much more to investigate on the theme of teaching EFL to Italian deaf students. Many strategies that have been listed in this chapter require a specific training for the teacher, but there are also other ways to adapt a class to the presence of deaf students (please note paragraph 2.3) allowing them to follow the entire lesson. In chapter 8 other suggestions will be provided in order to make an EFL course more accessible to deaf students.

CAPITOLO 5

IL TEST D'INGRESSO DI LINGUA INGLESE LIVELLO B2 ATTUALMENTE IN USO ALL'UNIVERSITÀ CA' FOSCARI VENEZIA.

In questo capitolo verrà presentato il lavoro di analisi operato sulla simulazione del test d'ingresso di lingua inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia. Il capitolo si apre con una descrizione generale del test, delle sue modalità di svolgimento e di valutazione. Segue poi un paragrafo dedicato alle misure di supporto riservate agli studenti sordi. Successivamente viene presentato il metodo di analisi utilizzato e l'analisi stessa delle singole prove. Il penultimo paragrafo è dedicato al perché esista un test d'ingresso di inglese all'università. Infine il capitolo si chiude con osservazioni emerse durante il processo di analisi e alcuni suggerimenti per migliorare la simulazione analizzata.

5.1 Descrizione generale

Il superamento del test di lingua inglese livello B2 è un requisito necessario per l'ammissione ai corsi di laurea erogati in lingua inglese, per il corso di laurea triennale in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio in cui venga inserita la lingua inglese o anglo-americana come lingua curriculare, per i corsi di laurea magistrale e per i dottorati di ricerca dell'Università Ca' Foscari.

È possibile essere esonerati dal test secondo le modalità descritte nell'apposita pagina del sito web dell'Università²⁵. Il test si svolge in modalità computerizzata e si articola in quattro parti al superamento delle quali si ha diritto all'ammissione alla prova orale. La prova svolta al computer ha una durata complessiva di 90 minuti e ognuna delle parti presenta un timer che indica di quanto tempo il candidato dispone. Le quattro parti sono relative alla conoscenza del lessico (*Vocabulary Test*), della grammatica (*Grammar Test*), alla verifica delle abilità di ascolto (*Listening Test*) e lettura (*Reading Test*). Ognuna delle parti viene bilanciata in modo da poter essere valutata su base 25. La parte orale consiste in un colloquio con madrelingua a gruppi di 4 studenti alla volta. La durata del colloquio è di 30 minuti e ha lo scopo di verificare le abilità dello studente in grammatica, lessico, pronuncia e

²⁵ <https://www.unive.it/pag/14851/>

comunicazione interattiva²⁶. La parte orale viene valutata su base 20. Il test viene considerato superato se viene raggiunto un punteggio di almeno 60 centesimi per quanto riguarda la parte al computer, e 12 ventesimi per quanto riguarda la parte orale. Ogni studente può tentare gratuitamente il test tre volte nel corso della sua carriera universitaria.

Sono previste modalità di supporto per lo svolgimento del test per gli studenti con disabilità o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

Il test viene effettuato presso la sede del Centro Linguistico di Ateneo. È possibile visionare la descrizione di ogni singola parte ed effettuare simulazioni della prova d'esame attraverso il link riportato nel sito del Centro Linguistico di Ateneo (CLA).

5.2 Supporto e accessibilità per gli studenti sordi

Agli studenti sordi è concesso richiedere tempo aggiuntivo per il completamento del test (solitamente il 30%) e, se segnanti, la presenza di un interprete LIS. Vengono inoltre esonerati dalla prova di ascolto.

Per accedere a tali servizi di supporto è necessario contattare il servizio disabilità e DSA di Ateneo e fornire loro una valida certificazione che riporti la percentuale di disabilità e la diagnosi (ai sensi della legge 170/2010). Il tempo aggiuntivo dovrebbe permettere agli studenti sordi di poter completare la totalità del test; mentre l'ausilio dell'interprete consente loro di fruire le consegne degli esercizi in LIS.

Qualora lo studente sordo non superasse il test di lingua inglese può richiedere una proroga di un anno per sostenere tale idoneità. Nel corso di questo anno lo studente ha diritto a tre tentativi per superare la prova. Lo studente deve comunicare almeno 15 giorni prima della data del test la volontà di partecipare compilando la richiesta "test accessibile" attraverso l'apposita piattaforma online, dove specificherà di quali supporti avrà bisogno per lo svolgimento della prova.

Nel caso in cui uno studente presenti ulteriori disabilità o bisogni educativi speciali, è invitato a contattare il servizio disabilità e DSA di Ateneo per concordare una modalità individualizzata per svolgere il test²⁷.

²⁶ <https://www.unive.it/pag/14852/>

²⁷ Le informazioni dettagliate riguardo alle modalità di supporto riservate agli studenti DSA o con disabilità sono visionabili alla pagina web dei "Servizi per studenti con disabilità e DSA" dell'Università Ca' Foscari <https://www.unive.it/pag/9232/>

5.3 Metodo di analisi

L'analisi delle singole parti del test si basa sui testi d'esame della simulazione presente nella sezione denominata "Test e supporto" all'interno del sito²⁸ dell'Università Ca' Foscari Venezia.

In questo capitolo viene presentato il test in ogni sua parte, descrivendo ogni prova singolarmente (la tipologia e la quantità dei testi utilizzati; la tipologia ed il numero dei quesiti; il tempo a disposizione per completare le prove). Alla descrizione strutturale seguirà poi un'analisi degli argomenti trattati, delle strutture linguistiche presenti e delle abilità richieste per rispondere ai quesiti.

L'analisi della prova di comprensione del testo (*Reading Test*) ricalca la metodologia di analisi utilizzata nel manuale di Cardinaletti (2019: sezione 1, sezione 4). Ogni brano viene quindi analizzato singolarmente così come i quesiti che vi si riferiscono, che saranno riassunti in una tabella secondo la *Dutch Grid*²⁹. Per quanto riguarda i singoli brani, si presenta una breve sintesi del contenuto; si indicano la lunghezza (numero di parole); la funzione³⁰ (espositiva, narrativa, argomentativa o regolativa) e il dominio (personale, pubblico, educativo o educativo), gli argomenti trattati e la tipologia di contenuto.

I quesiti di ogni prova sono stati analizzati in base alla tipologia, al numero di item proposti, al tipo di comprensione richiesta per risolvere il quesito.

Per le prove di grammatica e lessico sono stati analizzati i quesiti e i distrattori proposti, soffermandosi sulle conoscenze richieste per svolgere il test e sulla coerenza con le linee guida presenti in letteratura riguardo la formulazione di test per studenti sordi.

Per completezza d'analisi è stata presa in esame anche la prova di ascolto, anche se gli studenti sordi ne sono esonerati. La metodologia d'analisi per la prova d'ascolto è molto simile a quella utilizzata per la prova di comprensione del testo: sono stati analizzati gli stimoli audio e i quesiti ad essi riferiti.

²⁸ <https://www.unive.it/pag/14638/>

²⁹ La Dutch CEFR Construct GRID consente a chi sviluppa test di analizzare test di lettura e ascolto mettendoli in relazione con il CEFR. Le informazioni relative ad ogni testo, quesito e compito del testo vengono inserite nella griglia (grid) specificando e scegliendo le caratteristiche (ad es. fonte del testo, tipo di discorso, livello di difficoltà, ecc.) da una serie di opzioni che sono prese dal CEFR. Seguendo il link è possibile modificare un fac simile di Grid per analizzare nuovi testi e quesiti <http://www.lancs.ac.uk/fss/projects/grid/>.

³⁰ Seguendo la classificazione funzionale di Werlich (1982).

5.4 Analisi della prova di lettura

La parte relativa alla comprensione del testo ha una durata di 30 minuti e si compone di tre brani di diverso genere e di diversa lunghezza. La verifica della comprensione di due testi avviene tramite domande a scelta multipla, mentre un brano è abbinato a domande vero/falso (vedi tabella 1). Ogni brano, con i relativi quesiti è presentato in una sola pagina web. Il test si compone quindi di tre pagine all'interno delle quali lo studente ha la possibilità di muoversi fino allo scadere del tempo. Un timer che riporta il tempo residuo è sempre presente nella schermata visualizzata dal candidato.

TESTO	FORMATO QUESITI	NUMERO ITEM PER QUESITO
articolo adattato da sito web	scelta multipla	3
articolo adattato da periodico	vero/falso	2
brano adattato da romanzo	scelta multipla	3

Tabella 1. Prova di lettura: tipologia e numero di brani e quesiti.

Il primo brano (testo completo in Appendice C) narra della creazione di un documentario sulla coltivazione del caffè in Etiopia a partire dall'esperienza di viaggio di un famoso attore (Hugh Jackman). Il testo ha funzione narrativa, è composto da 310 parole ed è un testo adattato da un articolo del sito web della CNN relativo al dominio pubblico. Il tema principale è quello del cibo e del sociale. Il contenuto è di tipo concreto. La frequenza lessicale è del 60% e non è presente un uso frequente di strutture complesse.

Le informazioni relative all'analisi del brano sono riassunte nella tabella 2.

Dimension	Analysis
1. Text Source:	Newspapers
2. Authenticity:	Adapted/simplified

3. Discourse type:	Mainly Narrative
4. Domain:	Public
5. Topic:	10.Food and drink
Specify other topic:	Crime
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	310
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	Limited range of complex structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1/B2

Tabella 2. Tabella riassuntiva brano 1 prova di comprensione.

Al brano fanno riferimento cinque quesiti a risposta multipla, con tre possibilità di scelta ciascuno, una sola risposta è corretta, la consegna è chiara e concisa. Le domande ripercorrono ordinatamente la struttura del testo (la domanda 1 fa riferimento alla parte iniziale, la 2 al paragrafo successivo e così via) e chiedono allo studente di ricercare le risposte sia tra le informazioni esplicite che tra quelle implicite. Le informazioni relative all'analisi dei quesiti relativi al brano 1 sono riassunte nella tabella 3.

Il testo completo dei quesiti e dei distrattori presenti per ogni quesito è riportato in Appendice C . Per ogni quesito la risposta esatta è evidenziata in verde.

Viene segnalato un errore di ortografia tra corpo del testo e corpo dei quesiti: il soggetto principale del testo “*Jackman*” viene chiamato “*Jackson*” nei quesiti.

14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea- gist
15. Operations:	Detail

15. Operations:	from explicit and implicit information
Item Level Estimated:	B2

Tabella 3. Tabella riassuntiva quesiti relativi al brano 1 della prova di comprensione.

Il secondo brano (testo completo in Appendice C) narra dell'invenzione di un moderno *robot cook* in grado di cucinare come il cuoco di un ristorante. Il brano è composto da 465 parole, è un testo adattato da un articolo del periodico *The Economist* relativo al dominio pubblico e ha funzione prevalentemente narrativa. Tratta tematiche relative al cibo, al mondo della tecnologia ed al rapporto tra umano e macchina. Il contenuto è di tipo concreto, il lessico è abbastanza frequente e non è presente un uso frequente di strutture complesse.

Le informazioni relative al brano sono riassunte nella tabella 4.

1. Text Source:	Magazines
2. Authenticity:	Adapted/simplified
3. Discourse type:	Mainly Narrative
4. Domain:	Public
5. Topic:	10. Food and drink
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	465
8. Vocabulary:	mostly frequent vocabulary
9. Grammar:	Limited range of complex structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1/B2

Tabella 4. Tabella riassuntiva brano 2 della prova di comprensione.

Al brano fanno riferimento dieci quesiti vero/falso in cui si chiede di rispondere rintracciando le informazioni nel testo sia in da contenuti espliciti che da contenuti impliciti. L'ordine di presentazione dei quesiti segue l'ordine di esposizione del testo.

Il testo completo dei quesiti e dei distrattori presenti per ogni quesito è riportato in Appendice C. Per ogni quesito la risposta esatta è evidenziata in verde. Le informazioni relative ai quesiti sono riassunte nella tabella 5.

14. Item Type:	3. True False
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Detail
15. Operations:	from explicit and implicit information
Item Level Estimated:	B2

Tabella 5. Tabella riassuntiva quesiti relativi al brano 2 della prova di comprensione.

Il terzo brano (testo completo in Appendice C) è composto da 336 parole, è un testo adattato tratto dal romanzo *The last runaway: a novel* di Tracy Chevalier, nel formato di una lettera informale, relativo al dominio privato o personale, con funzione narrativa.

Il brano racconta la nuova vita della protagonista Faith, trasferita da poco in una fattoria di campagna. Tratta tematiche relative agli stili di vita, al denaro e ad opinioni e sentimenti personali.

Il lessico è di uso frequente e non sono presenti strutture complesse. Le informazioni relative al brano sono riportate nella tabella 6.

1. Text Source:	Novels
2. Authenticity:	Adapted/simplified
3. Discourse type:	Mainly Narrative
4. Domain:	Personal

5. Topic:	3. Daily life
6. Nature of Content:	mostly concrete content
7. Text Length:	336
8. Vocabulary:	most frequent vocabulary
9. Grammar:	mainly simple structures
Comprehensible by learner at CEFR level:	B1/B2

Tabella 6. Tabella riassuntiva brano 3 della prova di comprensione.

Al brano fanno riferimento cinque quesiti ad ognuno dei quali viene chiesto di selezionare una sola risposta corretta tra tre proposte, la consegna è chiara e concisa. I quesiti riguardano la comprensione globale, la comprensione mirata e selettiva di alcune parti e un solo quesito è di natura puramente grammaticale, riferito ad un pronome relativo. Le informazioni per completare i quesiti sono presenti nel testo in modo implicito.

Il testo completo dei quesiti e dei distrattori presenti per ogni quesito è riportato in Appendice C. Per ogni quesito la risposta esatta è evidenziata in verde. Le informazioni relative ai quesiti sono riportate in tabella 7.

14. Item Type:	1. Multiple choice
15. Operations:	Recognise
15. Operations:	Main idea- gist
15. Operations:	Detail
15. Operations:	Text Structure/Connections between parts
15. Operations:	from implicit information
Item Level Estimated:	B2

Tabella 7. Tabella riassuntiva quesiti relativi al brano 3 della prova di comprensione.

5.5 Analisi della prova di grammatica

La prova di grammatica si compone di 40 quesiti presentati in un'unica pagina web in formula *discrete point* ovvero frasi decontestualizzate che misurano un unico contenuto linguistico alla volta. Nella simulazione analizzata, ognuna delle frasi viene privata di un componente linguistico inserito insieme ad altri due distrattori nelle opzioni di scelta. Il candidato deve scegliere una sola opzione corretta tra le tre disponibili da un menù a tendina.

Lo studente ha a disposizione 20 minuti per completare il test. Un timer che riporta il tempo residuo a disposizione è sempre presente nella schermata visualizzata dal candidato.

Le conoscenze grammaticali richieste riguardano la conoscenza di tempi e forme verbali regolari e irregolari, la formazione di frasi relative, interrogative e di discorso indiretto, la conoscenza degli aggettivi e delle loro forme, dell'uso dei determinativi, dei quantificatori, dei connettivi, della formazione dei plurali e dell'utilizzo dei nomi collettivi e non numerabili.³¹

Nell'analizzare la prova di grammatica sono state riscontrate le seguenti osservazioni

- alla domanda 2 uno dei distrattori è *fwere* al posto di *were*;
- alla domanda 27 uno dei distrattori è *wbest* al posto di *best*;
- la domanda 23 e la domanda 40 sono uguali, stesso testo e stessi distrattori.

Il testo completo d'esame è riportato in Appendice C, la risposta corretta per ogni quesito è evidenziata in verde.

5.6 Analisi della prova di lessico

La prova di lessico si compone di 15 quesiti suddivisi in due pagine web, presentate in formula *discrete point* ovvero frasi decontestualizzate che misurano un unico contenuto linguistico alla volta. Nella simulazione analizzata, ognuna delle frasi viene privata di un componente linguistico inserito insieme ad altri due distrattori nelle opzioni di scelta. Il candidato deve scegliere una sola opzione corretta tra le tre disponibili da un menù a tendina.

³¹ La lista completa delle conoscenze richieste dal test può essere visionata alla pagina del test https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/centri/CLA/documenti/idoneita/B2/14_15_L/Info_sito_nuovo_CLAB2_GrammarSyllabus.pdf

Lo studente ha a disposizione 15 minuti per completare il test, un timer che riporta il tempo residuo a disposizione è sempre presente nella schermata visualizzata dal candidato.

Le conoscenze lessicali richieste per affrontare il test si possono ritrovare nella pagina del sito dell'Università relativo al test d'ingresso alla voce "Test e supporto".

Il testo completo della simulazione è riportato in Appendice C, le risposte esatte per ogni frase sono state evidenziate in verde.

5.7 Analisi della prova di ascolto

La prova di ascolto si compone di tre stimoli uditivi con rispettivi quesiti presentati singolarmente in tre distinte pagine web. Lo studente può ascoltare ogni traccia per un massimo di due volte. Una volta avviata la traccia, non è possibile metterla in pausa. Le informazioni generali sono riassunte in tabella 8.

TIPOLOGIA STIMOLO	DURATA	FORMATO QUESITI	NUMERO ITEM PER QUESITO
monologo da testo storico	4 minuti	vero/falso	2
monologo da testo di periodico	2 minuti 44 secondi	scelta multipla	3
dialogo a due voci tratto da intervista	3 minuti	scelta multipla	3

Tabella 8. Tabella riassuntiva dei contenuti presenti nella prova di ascolto.

Il primo brano (traccia audio completa alla pagina della simulazione³²) è un monologo che narra della storia di una piccola città della British Columbia, in Canada. Il testo della traccia ha funzione narrativa, ha una durata di quattro minuti, la fonte è sconosciuta, relativa al dominio pubblico. L'accento non presenta particolari sfumature che possano compromettere la comprensione dei contenuti. Il tema principale è quello dello stile di vita. Il

³² Si veda la nota 27.

contenuto è di tipo concreto. Il lessico è di uso comune e non è presente largo uso di strutture grammaticalmente complesse.

Al brano fanno riferimento dieci quesiti vero/falso. L'ordine di presentazione dei quesiti segue l'ordine di esposizione dei contenuti nel testo. I quesiti fanno riferimento ad informazioni presentate sia in maniera esplicita che implicita e testano sia la capacità di comprensione globale che quella di comprensione specifica.

Il testo dei quesiti con rispettive opzioni di risposta è riportato in Appendice C. La risposta corretta per ogni quesito è evidenziata in verde.

Il secondo brano (traccia audio completa alla pagina della simulazione) è un monologo che narra di un'iniziativa benefica svoltasi a New York con l'obiettivo di fornire ai giovani controlli alla vista gratuiti ed eventuali occhiali, sempre gratuiti.

Il testo della traccia ha funzione narrativa, ha una durata di 2 minuti e 44 secondi, è relativa al dominio pubblico e l'accento del narratore non presenta particolari sfumature che possano compromettere la comprensione dei contenuti. La fonte è sconosciuta. Il tema principale è quello dell'istruzione e della scuola. Il contenuto è di tipo concreto. Il lessico è di uso comune e non è presente largo uso di strutture grammaticalmente complesse.

Al brano fanno riferimento cinque quesiti in formato scelta multipla in cui va indicata una sola opzione corretta tra tre presenti. L'ordine di presentazione dei quesiti segue l'ordine di esposizione del testo. I quesiti fanno riferimento ad informazioni presentate in maniera implicita e testano sia la capacità di comprensione globale che quella di comprensione specifica. Il testo dei quesiti con rispettive opzioni di risposta è riportato in Appendice C. La risposta corretta per ogni quesito è evidenziata in verde.

Il terzo brano (traccia audio completa alla pagina della simulazione³³) è un dialogo a due voci che narra della storia del *Birdman di Alcatraz*: un diciannovenne incarcerato per omicidio che ha portato a termine gli studi accademici all'interno del carcere. Il testo della traccia ha funzione narrativa, ha una durata di 3 minuti, è relativa al dominio pubblico; l'accento di entrambi gli interlocutori non presenta particolari sfumature che possano compromettere la comprensione dei contenuti; la fonte è sconosciuta. Il tema principale è quello dello stile di vita e della vita in carcere. Il contenuto è di tipo concreto. Il lessico è di uso comune e non è presente largo uso di strutture grammaticalmente complesse.

³³ Si veda nota 27.

Al brano fanno riferimento quattro quesiti della tipologia scelta multipla, con tre distrattori ciascuna. L'ordine di presentazione dei quesiti segue l'ordine di esposizione del testo. I quesiti fanno riferimento ad informazioni presentate sia in maniera esplicita che implicita e testano sia la capacità di comprensione globale che quella di comprensione specifica.

Il testo dei quesiti con rispettive opzioni di risposta è riportato in Appendice C. La risposta corretta per ogni quesito è evidenziata in verde.

5.8 Il test d'ingresso di inglese: perché esiste?

Con la Dichiarazione di Bologna del 1999 le università italiane hanno cominciato un processo, ancora in corso, di internazionalizzazione attraverso scambi di risorse (programmi *erasmus*, *visiting scholars* e *visiting professors*), percorsi condivisi (*joint e double degrees*) e corsi erogati interamente in inglese (Newbold, 2018: p.2).

L'inglese di fatto è diventata la lingua franca del sapere (Jenkins, 2014). Quasi la totalità degli articoli e dei contributi accademici vengono redatti in inglese. I corsi universitari erogati totalmente in inglese sono triplicati tra il 2007 e il 2011 (Brenn-White, Van Rest 2012). Dal 1987 a oggi oltre 500.000 studenti italiani hanno preso parte a scambi Erasmus³⁴ e l'inglese è diventata la lingua più utilizzata per le comunicazioni via web.

Secondo il MIUR (allegato D-bis (art. 25, comma 2) , 2005) gli studenti che escono dalla scuola secondaria dovrebbero avere già raggiunto un livello B2 di inglese (secondo gli standard del CEFR). Il test d'ingresso dovrebbe pertanto essere solo una verifica di conoscenze teoricamente già possedute dai candidati. Il livello minimo di inglese viene quindi richiesto ai candidati per permettere loro di muoversi agilmente all'interno del sapere accademico, di confrontarsi con un panorama internazionale, di accedere a risorse informatiche senza difficoltà e di prepararlo al meglio per un futuro di studio e lavoro in un mondo globalizzato (Newbold, 2018: p.7).

5.9 Osservazioni e suggerimenti

³⁴ Fonte: Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE 2019.

Nella simulazione sono stati riscontrati alcuni errori di ortografia ed un caso di ripetizione dello stesso quesito. Errori di questo tipo indicano una scarsa attenzione nella stesura della simulazione o nella revisione di questa. Anche una sola domanda formulata male può compromettere i risultati dell'intera prova di un candidato (Martin, 2001). Questo va tenuto in considerazione non solo per la formulazione del test, ma anche per quanto riguarda la creazione di strumenti preparatori ad esso come la simulazione.

La simulazione del test gioca un ruolo fondamentale nella preparazione dello studente al test vero e proprio, a maggior ragione nel caso di studenti con difficoltà di lettura e comprensione del testo come possono essere gli studenti sordi (D'Este, 2018: p.7)

Possibili errori di revisione a parte, la scelta dei testi e della tipologia di quesiti utilizzati sembra essere adeguata ed in linea con quanto suggerito dalla letteratura corrente (Ludbrook, 2018: p.6). In linea di massima si ritiene che una simulazione di questo tipo sia molto utile per capire la struttura dell'esame, ma data la presenza di una sola versione, tale tipo di esercitazione è poco utile per allenarsi in vista del test.

Il suggerimento è quello di revisionare per intero il test di simulazione, correggendo gli errori segnalati. Si propone, inoltre, di integrare la simulazione con un software che selezioni quesiti differenti da un grande raccolta di quesiti possibili. Infine, si consiglia di proporre almeno un'altra simulazione con quesiti e input linguistici differenti per permettere ai futuri studenti di familiarizzare non solo con la struttura del test, ma anche con il possibile livello di difficoltà di testi e quesiti utilizzati.

PARTE 2

CAPITOLO 6

LA RICERCA

In questo capitolo si presentano gli obiettivi e la domanda della ricerca. Successivamente vengono presentati gli strumenti utilizzati ed il metodo utilizzato per l'analisi dei dati raccolti. La ricerca è cominciata a partire da due interviste informali esplorative che hanno avuto come soggetti intervistati uno studente sordo ed una tutor per la disabilità dell'Università Ca' Foscari Venezia. A seguito di questo lavoro esplorativo è stato pubblicato un questionario con oggetto lo studio e le modalità di insegnamento della lingua inglese a studenti sordi. Il questionario, indirizzato sia a studenti o ex studenti sordi che a insegnanti o ex insegnanti di inglese per sordi, ha raccolto 32 risposte. Infine è stata formulata un'intervista strutturata ad uno studente sordo atta ad indagare la sua esperienza con il test d'ingresso di lingua inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia.

6.1 Obiettivo della ricerca

L'obiettivo principale della ricerca è poter formulare, sulla base degli studi teorici consultati e dei dati raccolti, alcuni suggerimenti che da un lato, nel breve periodo, aiutino gli studenti sordi ad affrontare al meglio il test d'ingresso di lingua inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia e dall'altro contribuiscano alla possibile creazione di un percorso di supporto a tale scopo.

Obiettivo secondario è quello di contribuire alla ricerca sull'insegnamento della lingua inglese ai sordi.

6.2 La domanda della ricerca

Quali suggerimenti si possono fornire per formulare un percorso di rinforzo linguistico atto ad aiutare gli studenti sordi a superare il test di inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia?

La domanda di questa ricerca nasce dalla difficoltà degli studenti sordi a superare il test d'ingresso d'inglese B2 di Ca' Foscari. Alcuni studenti sordi³⁵ affermano di non avere

³⁵ Osservazione frutto di colloqui informali con studenti sordi attualmente iscritti all'Università Ca' Foscari Venezia.

riscontrato difficoltà simili durante gli esami curricolari di lingua inglese, e di aver dovuto tentare il test d'ingresso diverse volte. Il continuo mancato superamento della prova ha inoltre comportato conseguenze emotive negative nei confronti del test.

6.3 Gli strumenti della ricerca

Sono state predisposte due interviste informali a titolo esplorativo per indagare le modalità di insegnamento dell'inglese ai sordi in vari livelli di istruzione. La prima intervista è stata rivolta ad uno studente universitario sordo ed ha indagato la sua storia dell'insegnamento dell'inglese: dal primissimo approccio didattico con la lingua inglese fino all'istruzione terziaria in cui è oggi inserito. La seconda intervista, rivolta ad una tutor per gli studenti con disabilità dell'Università Ca' Foscari Venezia, indagava alcuni aspetti della sua mansione, nello specifico il supporto fornito nello studio della lingua inglese agli studenti sordi.

A seguito di tali interviste si è ritenuto necessario formulare un questionario anonimo online volto ad ottenere una maggior quantità di informazioni sull'apprendimento della lingua inglese da parte di studenti sordi e sull'insegnamento della stessa a studenti sordi.

Infine è stata formulata un'intervista strutturata per indagare l'esperienza del test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia in un soggetto italiano affetto da sordità profonda prenatale, segnante LIS.

Nei paragrafi che seguono verranno presentati nel dettaglio i tre strumenti e le rispettive modalità utilizzate.

6.3.1 Le interviste esplorative informali

Nei mesi di Aprile e Maggio 2020 sono state condotte due interviste informali a scopo esplorativo riguardo lo studio dell'inglese come lingua straniera da parte degli studenti sordi e l'insegnamento della stessa.

La prima intervista, realizzata nell'Aprile 2020, ha avuto come soggetto intervistato F., studente sordo attualmente iscritto al terzo anno di un corso di laurea triennale in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio. L'oggetto dell'intervista era l'esperienza di studio della lingua inglese da parte di F. nell'arco della sua vita. L'intervista è stata condotta in modalità scritta, via mail. L'unica domanda rivolta all'intervistato era quella di raccontare brevemente

la sua esperienza riguardo lo studio della lingua inglese dalla scuola elementare fino ad oggi. La domanda è stata posta in italiano:

Puoi scrivere la tua storia dello studio della lingua inglese? Tipo cominciato quando? Scuola elementare studiare inglese come? Scuola media come? Tipo così

Sebbene così esposta la domanda non sia sintatticamente corretta in italiano, la scelta di utilizzare strutture come “tipo”, “come” e “quando” a inizio o fine frase viene dalla volontà di mantenere la lingua il più comprensibile per il soggetto intervistato, riprendendo l’ordine della frase in LIS dove l’avverbio interrogativo viene posto alla fine della domanda (Brunelli, 2009: p.125) e l’espressione “tipo” che viene usata molto frequentemente in sostituzione dell’italiano “ad esempio”.

La seconda intervista informale è stata condotta nel mese di Maggio 2020 e ha avuto come soggetto intervistato una tutor per studenti disabili dell’Università Ca’ Foscari Venezia, I. L’intervista è stata realizzata via mail, ed era composta da tre domande, focalizzate sull’attività di assistenza allo studio a studenti sordi nello specifico per quanto riguarda lo studio della lingua inglese come lingua straniera. La prima domanda riguardava quali fossero le principali difficoltà riscontrate da un punto di vista grammaticale, la seconda domanda quanto tempo avesse a disposizione a settimana con ogni studente disabile e la terza quali lingue usasse per spiegare agli studenti sordi eventuali argomenti non chiari:

1. Quali sono le difficoltà maggiori a livello grammaticale che hai riscontrato negli studenti sordi di lingua inglese?
2. Quanto tempo hai a disposizione con ogni studente settimanalmente?
3. Quali lingue usi per spiegare allo studente sordo i concetti a lui non chiari?

Le trascrizioni complete di domande e risposte di entrambe le interviste sono riportate in Appendice B.

6.3.2 Il questionario

Il questionario dal titolo “Sordi italiani e studio della lingua inglese: una ricerca esplorativa” è stato elaborato utilizzando *google forms* applicazione online di *G-suite*. È stato

pubblicato nella mattina del 27 Maggio 2020 ed è stato chiuso la mattina dell'11 Giugno 2020 dopo aver raccolto 32 risposte. I principali canali utilizzati per la diffusione del questionario sono stati i social network Facebook³⁶ e LinkedIn, le applicazioni di messaggistica Whatsapp e Telegram e l'invio di mail individualizzate a persone attive in varie comunità Sorde d'Italia. La lingua utilizzata nel questionario è l'italiano. I partecipanti erano obbligati a rispondere ad ogni domanda per poter procedere con la compilazione. Il testo completo del questionario è consultabile in Appendice A.

6.3.2.1 Struttura del questionario

Il questionario è stato strutturato in quattro sezioni denominate sezione 1, sezione 2 "Insegnanti di inglese con esperienza di insegnamento ad alunni sordi", sezione 3 "L'apprendente di lingua inglese sordo", e sezione 4 "Privacy". Le sezioni 1 e 4 erano comuni a tutti. La compilazione di tutte le domande di tutte le sezioni era obbligatoria.

A seconda della risposta fornita alla domanda dicotomica della sezione 1 (riportata in figura 1) il partecipante veniva indirizzato alla sezione 2 se indicava di essere o essere stato un insegnante con esperienze di insegnamento della lingua Inglese ai sordi, o alla sezione 3 se indicava di essere o essere stato uno studente sordo. La sezione 4 si componeva di una sola domanda dicotomica richiedente al partecipante il consenso per il trattamento dei dati raccolti dal questionario in forma anonima e aggregata, secondo il D.Lgs. 30 giugno 2003 n.196.

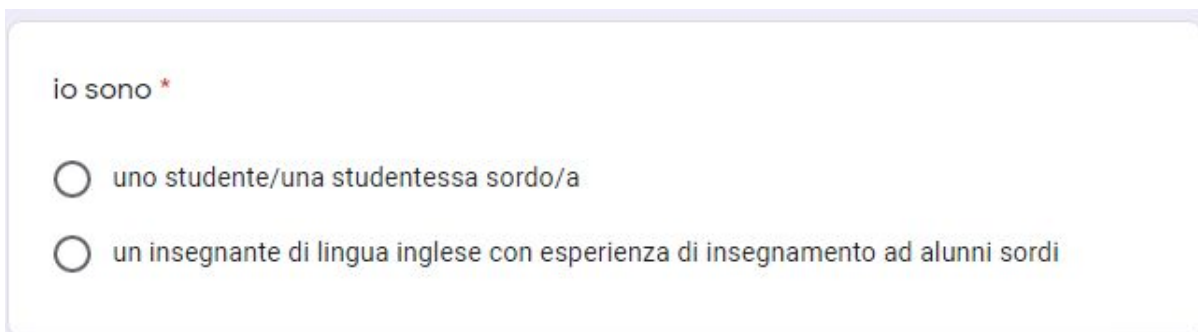
La sezione 2 si componeva di sette domande: due a scelta multipla con una sola risposta possibile riguardante le modalità di insegnamento della lingua: due a caselle di controllo con una o più risposte possibili, riguardanti le metodologie di insegnamento della lingua e le strutture in cui i partecipanti avessero insegnato; tre domande aperte riguardanti la struttura di una lezione tipo, le principali difficoltà riscontrate in generale e le principali difficoltà da un punto di vista strettamente grammaticale riscontrate insegnando inglese come lingua straniera a studenti sordi.

La sezione 3 si componeva di otto domande: una prima domanda a scelta multipla riguardo la fascia d'età a cui apparteneva il partecipante; due domande a caselle di controllo riguardanti le strutture in cui il partecipante ha studiato inglese ed i supporti ricevuti nello studio della lingua inglese; due domande a caselle di controllo riguardanti le modalità di

³⁶ Nello specifico il questionario è stato diffuso nelle pagine "Sordi online", "Forum studenti universitari sordi", "LIS lingua dei segni italiana" e "Sogno-LIS".

insegnamento; una domanda a scelta multipla sull'autovalutazione del proprio livello di lingua inglese ed infine due domande aperte riguardanti la struttura di una lezione tipo e le maggiori difficoltà riscontrate nello studio della lingua inglese.

Nei successivi paragrafi verranno illustrate nel dettaglio la sezione 2 e la sezione 3.



io sono *

uno studente/una studentessa sordo/a

un insegnante di lingua inglese con esperienza di insegnamento ad alunni sordi

figura 1: domanda dicotomica della sezione 1

6.3.2.1.1 Questionario, sezione 2: Insegnanti di inglese con esperienza di insegnamento ad alunni sordi

La sezione 2, compilata da coloro che dichiaravano di avere avuto esperienze di insegnamento di lingua inglese come lingua straniera ai sordi, si componeva di sette domande.

La prima domanda, a caselle di controllo, chiedeva di indicare in quali strutture i partecipanti avessero insegnato inglese a studenti sordi. Le risposte possibili erano: “scuola elementare”, “scuola media”, “scuola superiore”, “università”, “scuole di lingue” o “altro” (da specificare).

La seconda domanda, a scelta multipla, chiedeva di indicare che lingua utilizzassero nelle loro classi di inglese con studenti sordi. Le risposte possibili erano: “solo lingua inglese”, “lingua italiana e LIS”, “lingua inglese e LIS” o “altro” (da specificare).

La terza domanda, a scelta multipla, riguardava quali fossero le modalità da loro scelte per insegnare inglese ai sordi. Le risposte possibili erano: “solo in forma scritta (focus su produzioni scritte e comprensioni di lettura)”, “sia in forma scritta che in forma orale” o “altro” (da specificare).

La quarta domanda, a caselle di controllo, riguardava quali strategie fossero state utilizzate dai partecipanti. Le risposte possibili erano: “Logogenia®”, “metodo Ma. Vi.®”,

“Shape Coding™”, “Manually Coded English”, “Sign Exact English”, “Cued Speech” o “altro” (da specificare).

La quinta domanda, aperta, richiedeva al partecipante di riportare la struttura di una lezione tipo per un classe in cui fossero presenti sordi.

La sesta domanda, aperta, richiedeva al partecipante di descrivere le principali difficoltà riscontrate nel lavorare con studenti sordi.

La settima e ultima domanda, aperta, richiedeva al partecipante di descrivere le difficoltà a livello grammaticali più frequentemente riscontrate nell’insegnare inglese a studenti sordi.

6.3.2.1.2 Questionario, sezione 3: L'apprendente di lingua inglese sordo

La sezione 3 era composta da otto domande e vi venivano indirizzati coloro i quali segnalavano di essere o essere stati studenti sordi di lingua inglese come lingua straniera.

La prima domanda, a scelta multipla, chiedeva ai partecipanti di indicare in quale fascia di età rientrassero. Le risposte possibili erano: “15-20”, “21-26”, “27-32” o “32+”.

La seconda domanda, a caselle di controllo, chiedeva ai partecipanti di indicare in quali strutture avessero studiato inglese. Le risposte possibili erano: “scuola elementare”, “scuola media”, “scuola superiore”, “università”, “scuole di lingue” o “altro” (da specificare).

La terza domanda, a caselle di controllo, chiedeva ai partecipanti di indicare quali figure di supporto fossero state loro offerte nel corso del loro percorso di studio dell’inglese. Le risposte possibili erano: “assistente alla comunicazione”, “interprete”, “insegnante di sostegno senza preparazione in LIS”, “insegnante di sostegno competente in LIS” o “altro” (da specificare).

La quarta domanda, a scelta multipla, chiedeva ai partecipanti di indicare in quale modalità avessero studiato inglese. Le risposte possibili erano: “solo in forma scritta”, “sia in forma scritta che in forma orale” o “altro” (da specificare).

La quinta domanda, a scelta multipla, chiedeva ai partecipanti di indicare, con riferimento all’ultimo corso d’inglese frequentato quali modalità linguistiche avesse utilizzato l’insegnante. Le risposte possibili erano: “solo lingua inglese”, “lingua italiana e lingua inglese”, “lingua inglese e LIS” o “altro” (da specificare).

La sesta domanda, a scelta multipla, chiedeva ai partecipanti di autovalutare il proprio livello di inglese secondo la classificazione QCER. Al fine di evitare possibili fraintendimenti

alla domanda era stato allegato il link ad un video in cui veniva spiegata la classificazione dei livelli QCER in italiano con sottotitoli in italiano. Le risposte possibili erano: “A1”, “A2”, “B1”, “B2”, “C1”, “C2”.

La settima domanda, aperta, chiedeva ai partecipanti di descrivere come fosse strutturata una lezione di inglese con riferimento all’ultimo corso frequentato.

L’ottava e ultima domanda, aperta, chiedeva ai partecipanti di descrivere quali fossero le difficoltà maggiori da un punto di vista grammaticale da loro riscontrate nello studio dell’inglese.

6.3.3 L’intervista strutturata

Per indagare l’esperienza e le opinioni del soggetto intervistato riguardo al test d’ingresso di inglese livello B2 è stata utilizzata un’intervista strutturata, operata in modalità asincrona e mediata da computer. Le domande sono state inviate via mail all’intervistato nella mattina del 15 giugno 2020 in un documento pdf scritto in lingua italiana. Anche in questo caso, come per l’intervista informale al soggetto sordo, si è cercato di utilizzare frasi brevi ed un linguaggio semplice per facilitare la comprensione del testo delle domande. Le risposte dell’intervistato sono arrivate nel pomeriggio del 15 giugno 2020 in un documento formato pdf scritto in lingua italiana.

La scelta di presentare le domande e richiedere le risposte in italiano scritto deriva dall’impossibilità di svolgere un’intervista in presenza per cause di forza maggiore (emergenza Covid-19, 2020). L’intervistatore non ha una conoscenza abbastanza approfondita della LIS tale da poter presentare le domande in modalità video in maniera chiara e neutrale.

Il testo completo delle domande e delle risposte è visionabile in Appendice D.

6.3.3.1 Il soggetto intervistato

F. è un ragazzo italiano sordo segnante con sordità grave prenatale, protesizzato, nato e cresciuto in una famiglia di udenti. Frequenta il terzo anno del corso di laurea triennale in “Lingue, civiltà e scienze del linguaggio” presso l’Università Cà Foscari Venezia. Ha scelto come lingua curricolare l’inglese, quindi ha dovuto sostenere il test d’ingresso di inglese al livello B2.

F. ha frequentato le scuole elementari e medie in istituti pubblici e la scuola superiore presso un istituto statale di istruzione specializzata per sordi.

F. usa la LIS come L1, l'italiano come L2 e come lingua orale principale, ha una buona conoscenza dell'inglese e una discreta competenza in ASL.

6.3.3.2 Struttura dell'intervista strutturata

L'intervista si compone di una breve introduzione a cui seguono 22 domande articolate in sei parti, ognuna delle quali specificatamente dedicata ad un argomento. Nell'introduzione vengono illustrati lo scopo dell'intervista, il tempo stimato, le istruzioni per la compilazione e le modalità di raccolta e conservazione dei dati. Il soggetto intervistato viene invitato a leggere attentamente tutto il testo dell'intervista e a chiedere eventuali chiarimenti prima dell'inizio della compilazione.

Le 22 domande sono articolate in sei parti, ognuna delle quali introdotta da una breve descrizione e così distinta dalle restanti: la prima parte "Test e modalità di svolgimento" riguarda il test in generale ed è costituita da sei domande; la seconda parte "Prova di comprensione del testo" riguarda la prova di comprensione del testo ed è costituita da tre domande; la terza parte "Prova di grammatica" riguarda la prova di grammatica ed è costituita da tre domande; la quarta parte "Prova di lessico" riguarda la prova di lessico e si compone di tre domande; la quinta parte "Simulazione" è relativa alla simulazione online e comprende tre domande; infine la sesta ed ultima parte "Suggerimenti per migliorare il test" riguarda possibili suggerimenti che possono essere avanzati dall'intervistato sulla base della propria esperienza e si articola in quattro domande.

6.4 Metodo di analisi dei dati

I dati raccolti da ogni singolo strumento di ricerca verranno illustrati nel capitolo 7. Ad ogni strumento di ricerca utilizzato sarà dedicato un paragrafo in cui verranno esposti i dati raccolti in maniera oggettiva ed imparziale, a cui seguirà un paragrafo in cui tali dati verranno discussi. Di seguito verranno illustrate le modalità di presentazione ed analisi dei dati utilizzate per ogni strumento analizzato.

Trattando dati provenienti da ricerche su persone sorde, non saranno rari i casi in cui verranno riportate risposte con errori di grammatica, ortografia o sintassi. Tali errori possono essere attribuiti all'italiano non standard (paragrafo 2.2) tipico delle persone sorde o a semplici errori di distrazione.

6.4.1 Presentazione ed analisi dei dati raccolti dalle interviste informali a F. e I.

L'intervista informale a F. si componeva di una sola domanda a cui il soggetto intervistato ha risposto con un breve paragrafo. Nel paragrafo 7.1.1 la risposta è stata riportata sia in forma parafrasata che con brevi citazioni, cercando di dividerla secondo i diversi periodi scolastici descritti. La presentazione della risposta è stata realizzata cercando di mantenere un tono quanto più oggettivo possibile.

L'intervista informale a I. si componeva di tre domande a cui il soggetto intervistato ha risposto singolarmente, raccogliendo le tre risposte in un unico documento in formato pdf. Nel paragrafo 7.1.2 sono state riportate le tre risposte in forma parafrasata, cercando di dividerle a seconda degli argomenti trattati. Sono inoltre state inserite brevi citazioni dalle risposte fornite.

Nel paragrafo 7.1.3 si è proceduto con l'analisi ed il confronto delle due interviste informali, evidenziando le criticità emerse e confrontandole con la letteratura consultata per la redazione della prima parte della tesi.

6.4.2 Presentazione ed analisi dei dati raccolti dal questionario

Nel paragrafo 7.2 vengono presentati i dati raccolti dal questionario in maniera oggettiva, citando le risposte più interessanti ai fini della ricerca. I dati raccolti sono stati così divisi per la presentazione: sezione 1 e 4 comuni a tutti i partecipanti in descrizione del paragrafo 7.2; sezione 2 relativa agli insegnanti o ex insegnanti di inglese con esperienze di insegnamento a studenti sordi nel paragrafo 7.2.1; e sezione 3 relativa a studenti o ex studenti sordi di lingua inglese nel paragrafo 7.2.2.

Nella sezione 2 i tre partecipanti sono stati chiamati casualmente partecipante 1, partecipante 2 e partecipante 3. Nella sezione 3, dato l'elevato numero di partecipanti (29) non sono state utilizzate modalità di riconoscimento.

L'analisi dei dati raccolti dalle quattro sezioni del questionario si trova nel paragrafo 7.2.3. Per questa parte si è proceduto cercando di evidenziare le criticità più frequentemente emerse e di confrontarle con la letteratura consultata per la parte 1 di questo elaborato.

CAPITOLO 7

PRESENTAZIONE E ANALISI DEI DATI RACCOLTI

In questo capitolo vengono presentati ed analizzati i risultati ottenuti dai diversi strumenti impiegati nella ricerca.

I risultati dell'intervista informale a F. sono riportati nel paragrafo 7.1.1, mentre quelli dell'intervista informale a I. nel paragrafo 7.1.2. L'analisi e la discussione delle informazioni raccolte dalle due interviste sono riportate nel paragrafo 7.1.3. Il paragrafo 7.2 riporta i dati raccolti dal questionario "Sordi italiani e studio della lingua inglese: una ricerca esplorativa" divisi in: sezione 2, riguardante docenti di inglese come lingua straniera con esperienza di insegnamento a studenti sordi, e sezione 3, riguardante studenti o ex studenti sordi di lingua inglese. Nel paragrafo 7.2.3 i dati provenienti dalle due sezioni vengono confrontati ne vengono espone le analogie rilevate confrontandole con la letteratura consultata nella parte 1 di questo elaborato.

Il paragrafo 7.3 si apre con l'esposizione dei dati raccolti dall'intervista strutturata sottoposta ad F. , mentre nel paragrafo 7.3.1 tali dati vengono analizzati e confrontati con i dati raccolti dagli altri strumenti di ricerca e con la letteratura consultata nella parte iniziale della ricerca.

7.1 Risultati delle interviste informali

Nei prossimi paragrafi verranno dapprima illustrate e successivamente analizzate le risposte alle due interviste informali presentate nel capitolo 6.

7.1.1 Intervista informale a F., studente sordo, con oggetto la sua esperienza nello studio della lingua inglese come lingua straniera

La domanda rivolta a F. nell'intervista informale era:

Puoi scrivere la tua storia dello studio della lingua inglese? Tipo cominciato quando?
Scuola elementare studiare inglese come? Scuola media come? Tipo così

Alla domanda F. ha risposto riportando alcuni ricordi riguardo il suo rapporto con lo studio della lingua inglese. Parlando degli anni della scuola elementare, F. ha riportato situazioni di forte frustrazione. Come da lui descritto, spesso gli argomenti delle sue lezioni erano molto più facili se paragonate a quelle dei suoi compagni udenti e questo lo faceva sentire come se fosse incapace di poter seguire una lezione normale a causa del suo scarso livello in inglese:

Ho cominciato la lingua inglese nella scuola elementare. Argomenti di inglese sono troppo semplici e diversi da quelli studenti udenti. Gli argomenti per gli udenti sono più avanzati rispetto a me [...]

Durante la scuola media la situazione sembra non essere cambiata di molto per F., che avvertiva una sensazione di disagio nel ricevere costantemente lezioni facilitate e nel sentirsi sempre ad un livello inferiore rispetto al resto dei compagni di classe udenti.

Quando F. arriva alla scuola superiore (è importante ricordare che F. ha frequentato scuole pubbliche fino alla fine della terza media, ma poi ha scelto di iscriversi ad un istituto tecnico statale specializzato per l'istruzione dei sordi per il percorso di istruzione superiore) nota un cambiamento radicale. Adesso le sue lezioni e gli argomenti trattati sono allo stesso livello di quelle dei compagni udenti:

[...]E nella scuola superiore gli argomenti sono finalmente ordinari cioè pari udenti.[...]

Da un lato è pienamente cosciente del fatto che il suo livello di inglese non è all'altezza di quello dei compagni, ma dall'altro si rende conto che in questo istituto ha incontrato la metodologia più efficace con cui gli sia mai stato insegnato l'inglese: il professore spiega utilizzando la LIS, quindi i concetti sono molto più accessibili per lui.

[...]Però è stato miglior metodo di insegnamento, c'è l'insegnante che insegna con la LIS.[...]

Ora F. è all'università e la situazione è davvero singolare nel suo caso: le lezioni, soprattutto le esercitazioni linguistiche, non sono particolarmente accessibili, tuttavia per quanto riguarda lo studio, l'università gli permette di richiedere l'aiuto di un tutor. F. lamenta il fatto di non avere abbastanza tempo con il tutor e che studiare da solo gli risulta molto difficile. Conclude la sua risposta affermando che le lezioni sono fondamentali per lui in quanto è proprio in quel contesto che può aumentare le sue competenze in inglese imparando le regole della lingua per poi poterle applicare in autonomia durante lo studio. Sa che questa è la strategia che tutti gli studenti usano e si chiede retoricamente perché non possa funzionare alla stessa maniera anche per lui:

[...]Mi serve tanto la lezione che è la base per andare avanti con inglese cioè nella lezione insegna le regole e poi le applico da solo. E così funziona, no? Ho bisogno di questo passaggio.

7.1.2 Intervista informale a I., tutor per studenti con disabilità all'Università Ca' Foscari Venezia

I., studentessa iscritta al terzo anno del corso di laurea in Lingue, civiltà e scienze del linguaggio dell'Università Ca' Foscari Venezia, è una tutor per studenti con disabilità. Questo è il primo anno in cui ricopre tale carica. È stata intervistata all'inizio di Maggio 2020 via mail. Le sono state inviate tre domande a cui ha risposto riportando le sue risposte in un documento formato pdf allegato alla mail di risposta.

La prima domanda riguardava le difficoltà dal punto di vista grammaticale da lei riscontrate nell'aiutare gli studenti sordi nello studio dell'inglese come lingua straniera:

1. Quali sono le difficoltà maggiori a livello grammaticale che hai riscontrato negli studenti sordi di lingua inglese?

La sua risposta non si è limitata al solo punto di vista grammaticale, ma ha toccato anche altri argomenti quali il lessico, la lingua e il piano emozionale. Le difficoltà legate al lessico sono state le prime ad essere menzionate dalla tutor. Giunti al livello accademico, infatti, agli studenti è richiesto un lessico molto ampio sia per capire gli argomenti trattati in classe che per intervenire o porre domande durante una lezione:

[...] A livello universitario è richiesto un lessico molto vario e spesso complesso, perciò lo studente sordo non è sempre in grado in primis di comprendere, in secondo luogo di scrivere e potersi esprimere a livello più elaborato. [...]

La questione linguistica è strettamente legata al lessico secondo I.. Nella sua esperienza I. ha notato che gli studenti sordi lavoravano sulla lingua inglese operando secondo un processo di traduzione mentale: le informazioni in inglese vengono da loro tradotte mentalmente prima in italiano e successivamente in LIS, mentre compiono il percorso inverso quando vogliono esprimere opinioni in lingua inglese:

[...] per lo studente sordo l'inglese è la L3, perciò nell'esprimersi e nel comprendere, compie il passaggio L1(LIS)>L2(Italiano)>L3(Inglese) [...]

Dal punto di vista strettamente grammaticale invece, I. ha riportato informazioni in linea con la letteratura analizzata nei capitoli 2, 3 e 4: gli elementi funzionali, i *phrasal verbs* e tutti quegli elementi della lingua inglese non presenti nella LIS sono i più difficili da capire per gli studenti sordi che sta aiutando. Per quanto riguarda il piano emozionale, I. ha notato che spesso gli studenti sordi che segue tendono ad attribuire le difficoltà di comprensione di un argomento alle proprie (secondo loro insufficienti) capacità.

[...]Un'altra componente, più personale ed emotiva, è rappresentata dallo stress da parte degli studenti di non riuscire a comprendere, di avere la percezione che siano argomenti "fuori dalla loro portata". È necessario, perciò, essere molto attenti e andare con calma, se si vuole evitare questa chiusura da parte dello studente.

La seconda domanda era relativa a quanto tempo avesse a disposizione a settimana con ogni studente con disabilità:

2. Quanto tempo hai a disposizione con ogni studente settimanalmente?

I. ha riferito di non avere delle tempistiche predefinite: gli studenti con disabilità possono richiedere il suo aiuto quando vogliono, quindi il tempo che lei può dedicare loro varia a seconda del momento dell'anno:

Lo studente può fare richiesta quando desidera, perciò varia a seconda del bisogno e del periodo.

La terza e ultima domanda riguardava quali lingue usasse per spiegare argomenti e concetti non chiari o non capiti dagli studenti sordi:

3. Quali lingue usi per spiegare allo studente sordo i concetti a lui non chiari?

I. ha riferito di usare principalmente la LIS, ma si è corretta subito spiegando che nel lavorare con studenti sordi si sviluppa una sorta di nuovo codice che utilizza come base la LIS, a cui vengono integrati alfabeto manuale, lettura labiale e segni provenienti dalla lingua dei segni americana (ASL). Questo codice ibrido, puntualizza I., funziona solamente se sviluppato insieme allo studente e non è un codice valido per tutti. Quello che è importante verificare, secondo l'opinione di I., è che lo studente sordo usi la LIS e l'italiano solo come supporti nello studio della lingua inglese, e che ne prenda le distanze non appena chiariti eventuali dubbi o argomenti non compresi, in modo da non sviluppare una possibile dipendenza dalla traduzione in queste due lingue:

[...]Bisogna accertarsi però che avvenuta la comprensione e chiarito ciò che si vuole scrivere/esprimere, lo studente si distacchi dalla LIS e dall'italiano, poiché il rischio è di compiere un lavoro di "traduzione" da queste lingue che conosce meglio.

7.1.3 Analisi delle risposte alle interviste informali

Dalle risposte alle interviste informali a F. ed I. sono emerse diverse criticità: F. ha lamentato situazioni di forte frustrazione parlando dello studio della lingua inglese relativamente agli anni di istruzione elementare e media, causate sia dalla consapevolezza di essere soggetto a lezioni molto facilitate rispetto al gruppo classe udente, sia da una metodologia non sempre adatta alla sua condizione di studente sordo. Quando F. si confronta

con gli argomenti trattati dai compagni udenti si rende conto di non essere in grado di affrontarli a causa del suo scarso livello di competenza in inglese e allo stesso tempo si rende conto che le sue lezioni sono di molto facilitate rispetto agli altri. Questo gap di difficoltà genera una sensazione di forte stress in F. che si sente inferiore agli altri e meno capace. Bisogna prestare attenzione a questo genere di comportamenti perchè sono proprio quelli che possono far nascere ulteriori situazioni di stress generate dalla sensazione di confrontarsi con argomenti “fuori dalla loro portata”. Tali situazioni sono le stesse osservate anche da I. parlando della componente emotiva nello studio della lingua inglese negli studenti sordi descritta nella risposta alla prima domanda.

Sebbene la prima causa della frustrazione di F. sia già ben nota nel caso di studenti sordi inseriti in classi di udenti sia in Italia che all'estero (cfr. paragrafo 3.1.2) , la seconda causa può essere frutto di una metodologia non adeguata alla situazione di F. . Questo emerge quando F. parla dello studio dell'inglese durante la scuola superiore, dove indica che proprio in questo livello scolastico ha incontrato la metodologia d'insegnamento migliore per lui:

il professore spiega usando la LIS

e F. affronta gli stessi argomenti dell'intero gruppo classe. Stiamo parlando di un gruppo classe di studenti sordi (F. ha frequentato un istituto specializzato per l'istruzione dei sordi) in cui F. è consapevole di non possedere lo stesso livello iniziale dei compagni, ma nonostante ciò resta motivato ed è soddisfatto di poter accedere alle regole dell'inglese e di poter comunicare con compagni e professore utilizzando la LIS, la sua prima lingua.

Essere inserito in un gruppo di pari e ricevere lezioni veicolate in LIS diventa quindi un punto chiave per la motivazione di F. , analogamente a quanto descritto da Zysk (2010) parlando degli *special groups* relativamente ai corsi di inglese come lingua straniera per gli studenti sordi dell'Università di Lublino (paragrafo 3.2.1).

Purtroppo la situazione problematica delle metodologie inadeguate si ripresenta anche all'università dove F. lamenta di non avere la possibilità di frequentare le esercitazioni linguistiche in quanto non accessibili per lui. La didattica moderna per le lingue straniere si basa sul *communicative approach* (cfr. paragrafo 3.1.2) ed è noto come questa metodologia di insegnamento sia difficilmente affrontabile dagli studenti sordi.

Se da un lato l'università non riesce ad offrire esercitazioni linguistiche accessibili per F. dall'altro lo studente sordo ha la possibilità di richiedere l'aiuto di un tutor, in questo caso I. , che riesce a veicolare i concetti meno chiari per F. utilizzando quel codice ibrido menzionato durante l'intervista:

nuovo codice che utilizza come base la LIS, a cui vengono integrati alfabeto manuale, lettura labiale e segni provenienti dalla lingua dei segni americana (ASL).

Questo codice ibrido altro non è che una sorta di approccio bimodale alla lingua inglese, ovvero la metodologia per molti ritenuta più efficace per l'insegnamento delle lingue agli studenti sordi (Csizér et al., 2015: pp.3-18) (Kontra, 2017: pp. 40-41).

Come evidenziato da I. le lingue dei segni (LIS in quanto L1 di F. , e ASL per i segni utilizzati nel codice ibrido creato da F. e I.) sono fondamentali per F. non solo per la veicolazione dei concetti, ma anche ad un livello mentale: il processo di traduzione mentale

L1(LIS)>L2(Italiano)>L3(Inglese) e viceversa

operato da F. nella ricezione e nella formulazione di contenuti in inglese evidenzia quanto l'apprendimento di tale idioma si basi sulla L1 dello studente, nel caso di F. sulla LIS.

Per quanto riguarda il tempo dedicato da I. a F. , da un lato la tutor dichiara di non avere limitazioni temporali, mentre dall'altro lo studente sordo dichiara di non avere abbastanza tempo con la tutor. Questo può dipendere dai diversi momenti dell'anno in cui viene richiesto da F. l'aiuto di I. . La tutor, infatti, è una studentessa universitaria che molto probabilmente avrà più tempo a disposizione per il tutorato durante l'anno, e meno a ridosso delle sessioni d'esame.

7.2 Risultati del questionario

Il questionario è stato pubblicato nella mattina del 27 Maggio 2020 ed è stato chiuso la mattina dell'11 Giugno 2020. Nell'arco di tempo in cui è rimasto aperto alla compilazione, il questionario ha ottenuto 32 risposte. Tutti i partecipanti hanno acconsentito al trattamento dei dati in forma anonima e aggregata ai sensi di legge D.Lgs. 30 giugno 2003 n. 196.

Dei 32 partecipanti, alla sezione 1, 3 partecipanti hanno dichiarato di essere insegnanti di lingua inglese con esperienze di insegnamento ad alunni sordi, mentre 29 hanno dichiarato di essere studenti o studentesse sordi/e. Nei due paragrafi che seguono verranno esposti nel dettaglio i dati raccolti dal questionario suddivisi in sezione 2 e sezione 3.

7.2.1 Risultati del questionario, sezione 2

Sebbene il numero di insegnanti che hanno risposto al questionario sia molto limitato, i dati forniti verranno comunque esposti in quanto evidenziano interessanti aspetti legati all'insegnamento dell'inglese ai sordi.

I tre partecipanti (a cui ci si riferirà con “partecipante 1”, “partecipante 2” e “partecipante 3”) hanno segnalato di aver avuto esperienze di insegnamento di inglese a studenti sordi in: scuole elementari, scuole superiori e durante un viaggio studio con corso di 30 ore (partecipante 1); scuole medie (partecipante 2); presso la fondazione istituto Sordi di Torino e in corsi privati (partecipante 3). Da un punto di vista della lingua utilizzata per insegnare inglese ai sordi, i tre partecipanti hanno segnalato diversi approcci: il partecipante 1 usava LIS, inglese, ASL, inglese segnato ed italiano scritto o italiano segnato; il partecipante 2 usava insieme lingua italiana, lingua inglese e LIS; il partecipante 3 usava solo lingua inglese e LIS.

I partecipanti 1 e 2 hanno dichiarato di aver insegnato inglese ai sordi sia in forma scritta che in forma orale, mentre il partecipante 3 ha precisato di essersi concentrato solo sulla forma scritta, fatta eccezione per gli studenti sordi oralisti con i quali, oltre al lavoro sulla forma scritta, si è concentrato molto sulla pronuncia dell'inglese:

scritta principalmente, ma con oralisti mi è stato chiesto di insegnare la pronuncia.

Per quanto riguarda le metodologie utilizzate durante le lezioni sono pervenute risposte differenti: il partecipante 1 ha indicato di aver utilizzato alcune tra le strategie elencate nelle caselle di controllo, nello specifico il Metodo Ma.Vi.® (marcatori visivi), Shape Coding™, Manually coded English e Sign exact English; il partecipante 2 ha dichiarato di non aver utilizzato particolari metodologie per gli studenti sordi, ma di aver tenuto la lezione uguale per l'intera classe fornendo accomodamenti specifici per gli studenti sordi; il

partecipante 3 ha risposto affermando di non poter fare un discorso generale, in quanto ogni situazione di insegnamento era unica e dipendeva dallo studente

le metodologie dipendono dall'esigenza della persona. Non si può fare un discorso generale, nè c'è stato un metodo usato in particolare. Le lezioni, i materiali e i metodi erano adattati alla persona.

Alla domanda aperta che chiedeva di indicare come fosse strutturata una “lezione tipo” di inglese per studenti sordi, il partecipante 1 ha riportato un approccio mirato al continuo confronto tra le diverse lingue (italiano, LIS e inglese) e loro modalità (scritto, orale, segnato), concentrando ogni lezione su un argomento o un approfondimento; il partecipante 2 ha indicato di aver attuato adattamenti per lo studente prediligendo più attività pratiche, materiali visivi e utilizzando tecniche di cooperative learning all'interno della classe; il partecipante 3 non ha risposto .

Per quanto riguarda le difficoltà principali riscontrate lavorando con studenti sordi, i partecipanti 1 e 3 hanno segnalato l'eterogeneità del gruppo degli studenti come criticità. Ogni studente sordo infatti ha una sua propria condizione di partenza, viene riportata l'interessante risposta del partecipante 3:

L'eterogeneità del gruppo intesa in più sensi: necessità, conoscenze già da loro possedute, lingua madre, esperienze, background culturale, sordità con disabilità/senza disabilità...

Il partecipante 2 non ha rilevato particolari difficoltà nell'insegnare inglese a studenti sordi, se non quelle relative all'apprendimento della pronuncia.

Per quanto riguarda le difficoltà grammaticali più frequentemente notate il partecipante 1 ha segnalato la difficoltà con l'ordine della frase e nelle concordanze soggetto-verbo, il partecipante 2 l'uso delle parole funzionali ed il partecipante 3 l'eccessiva dipendenza dalla lingua italiana.

7.2.2 Risultati del questionario, sezione 3

Gli studenti o ex studenti sordi che hanno partecipato al questionario sono stati 29. Tra questi quasi il 50% ha tra i 21 e i 26 anni, il 25% ha più di 33 anni, il 18% ha tra i 27 e i 32 anni e solo il 10% ha tra i 15 e i 20 anni. Il 70% dei partecipanti ha segnalato di aver studiato inglese alle superiori e all'università, poco meno del 70% anche alle scuole medie, circa il 50% già dalle scuole elementari mentre pochi partecipanti hanno dichiarato di aver studiato l'inglese (7%) presso scuole private di lingue e camp estivi (3,5%). Due partecipanti (7%) hanno segnalato di aver studiato inglese anche in maniera autonoma.

Per quanto riguarda i supporti a disposizione degli studenti sordi durante il loro percorso di studio della lingua inglese: il 45% ha dichiarato di aver avuto un insegnante di sostegno senza competenza in LIS, il 21% l'interprete, il 18% l'assistente alla comunicazione, il 14% un'insegnante di sostegno con competenza in LIS, il 7% nessun supporto, altri due partecipanti (7%) l'ausilio di un computer o internet ed infine un partecipante (3,5%) ha segnalato di aver avuto un insegnante dedicato a lui per lo studio dell'inglese fino alla fine delle superiori, mentre all'università si è trovato senza supporti. Proprio a causa di quest'ultima situazione, ha riscontrato un graduale peggioramento del proprio livello di inglese:

Avevo l'insegnante di inglese a parte per me questo fino alle superiori. In università in aula con gli altri compagni senza supporto. Infatti, sono peggiorata invece di migliorare.

Per quanto riguarda la modalità di studio della lingua inglese: il 52,5% ha dichiarato di avere studiato la lingua inglese sia in forma scritta che in forma orale, mentre il 49% ha dichiarato di aver studiato la lingua solo in forma scritta. Le lingue utilizzate dai docenti per l'insegnamento dell'inglese nell'ultimo corso frequentato dai rispondenti al questionario sono state: il 49% dichiara che il corso era veicolato in lingua italiana e in inglese, il 24,5% solo in lingua inglese, il 21% lingua inglese e LIS mentre il rimanente 3,5% solo in lingua italiana. Un partecipante ha voluto precisare che nell'ultimo corso frequentato ha sempre avuto l'ausilio di un interprete LIS.

L'autovalutazione del livello di inglese richiesta ai partecipanti ha permesso di ricostruire un'idea più precisa del campione analizzato sotto il punto di vista della conoscenza

linguistica. I 29 partecipanti si sono rivelati un gruppo molto eterogeneo in cui il 35% ha dichiarato di possedere un livello B2, il 31,5% un livello B1, il 14% un livello A2, il 14 % un livello A1 e solo il 7% il livello C2.

La prima delle ultime due domande aperte chiedeva di indicare come fosse strutturata una tipica lezione di lingua inglese nell'ultimo corso da loro frequentato. Sebbene molti partecipanti abbiano frainteso la domanda, hanno comunque contribuito alla ricerca, indicando liberamente più che la struttura della lezione, come questa venisse adattata per venire incontro alla loro situazione. Il 28% dei rispondenti ha segnalato di aver ricevuto materiali visivi sotto forma di esercizi trascritti su carta (manualmente o con fotocopie) o alla lavagna per continuare a seguire la lezione quando i compagni stavano svolgendo attività orali come dettati o esercitazioni di *listening*; altri hanno segnalato di aver avuto un insegnante di sostegno o lo stesso docente di inglese che li aiutava trascrivendo la pronuncia delle parole sopra i vocaboli nuovi incontrati nei testi (un partecipante, in particolare, ha segnalato che il docente si è offerto di insegnargli l'alfabeto fonetico per aiutarlo a comprendere meglio i suoni della lingua):

[...]Al liceo l'insegnante semplicemente parlava in inglese secondo gli esercizi, scandendo bene le parole. La mia assistente alla comunicazione poi mi scriveva le pronunce sopra le parole nuove (specialmente delle vocali, ad esempio la "i" che a volte è "ee" e altre è "ai"). Alle medie facevo lezioni extra con l'insegnante (senza assistente alla comunicazione) che si era offerta di insegnarmi l'alfabeto fonetico.[...]

Altri partecipanti hanno riportato come i compagni di classe abbiano giocato un ruolo molto importante aiutando i primi, sia in maniera spontanea che su richiesta, a seguire la lezione. Da questa domanda è emersa anche l'importanza delle figure di supporto quali: l'interprete LIS (i partecipanti che l'hanno menzionato, hanno avuto la fortuna di avere un interprete competente in italiano, inglese e LIS in grado di tradurre in lingua dei segni sia le parti di lezione in cui si parlava inglese che quelle in cui si parlava italiano); gli insegnanti di sostegno (che pur non avendo competenze in LIS aiutavano lo studente a seguire la lezione e con la trascrizione della pronuncia) e l'assistente alla comunicazione:

L insegnante scriveva molto alla lavagna e parlava in italiano a me quando c'era bisogno e mi facevo aiutare dai compagni quando non c'era l'interprete

Durante il mio percorso scolastico, la professoressa insegnava facendo leggere dei testi in inglese per migliorare e la mia assistente alla comunicazione mi aiutava facendo segno con il dito sul testo mentre si leggeva. Inoltre la mia assistente mi scriveva le pronuncia sulle parole e mi faceva esercitare.[...]

Un partecipante ha segnalato di aver frequentato un corso in cui la professoressa di inglese utilizzava la LIS per insegnare la lingua straniera. Un altro ha segnalato di aver frequentato un corso tenuto seguendo il metodo Callan³⁷.

Relativamente alla stessa domanda sono emerse anche risposte come: l'insegnante non ha tenuto conto delle esigenze dello studente sordo (ad esempio non ha trascritto tutto quello che non era visivo, come le tracce audio o i dettati) o ha utilizzato solo la lingua inglese senza mai ricorrere mai all'italiano. Alcuni partecipanti si sono sentiti talvolta esclusi dalla lezione, non a causa del deficit sensoriale, ma per lo scarso livello d'inglese precedentemente posseduto:

All'università prof parlava in inglese come sempre. Non mi chiamava a fare gli esercizi perchè non sapendo esprimermi e leggere in inglese. Facevo tutto da sola, seguivo, e chiedevo ai compagni affianco se potevano darmi segno o aiutarmi a correggere gli esercizi.

[...] La professoressa madre lingua non sapeva come insegnarmi che addirittura metteva delle cassette da ascoltare.

leggevo e basta, fingevo di seguire il labiale del professore, in realtà non capivo niente.

Per quanto riguarda la domanda aperta relativa alle maggiori difficoltà incontrate da un punto di vista grammaticale nello studio dell'inglese, alcuni partecipanti hanno frainteso la domanda, indicando principalmente i loro desideri sia nel senso di obiettivi che vorrebbero raggiungere, sia nel senso delle modalità con cui vorrebbero studiare la lingua. Dalle risposte

³⁷ Il metodo Callan è un metodo che si basa sul *communicative approach* e consiste in percorsi intensivi composti da lezioni in cui l'insegnante incalza continuamente gli studenti con domande a cui devono rispondere il più velocemente possibile. L'insegnante corregge immediatamente eventuali errori di pronuncia (<https://callanonline.com/it/index>).

riferite strettamente al tema “difficoltà grammaticali” sono emersi elementi più frequenti: i periodi ipotetici, l’uso del condizionale e le parole funzionali (segnalati da tre partecipanti) e, seppure in frequenza minore, le coniugazioni dei tempi verbali ed i verbi ausiliari (in particolar modo il verbo *to do*). Dalle risposte “fuori tema” si può evidenziare un forte desiderio di migliorare nella modalità parlata della lingua: ben nove partecipanti hanno espresso di avere avuto difficoltà a capire come pronunciare i suoni della lingua inglese. Due partecipanti segnalano il desiderio di avere una figura di supporto, possibilmente competente in LIS o ASL, che li aiuti nello studio della lingua inglese:

Come leggere e come pronunciare. E mancanza di avere a disposizione di una persona competente usando la LIS e/o ASL per sordi.

Due partecipanti lamentano il fatto di non avere avuto una buona competenza della lingua italiana come base su cui impostare l’apprendimento della lingua inglese:

Non aver avuto una base solita e la costanza.[...]

A livello di grammatica non ho avuto molte difficoltà, mi è sempre piaciuta come lingua e la trovo molto più facile rispetto ai casi del tedesco (vengo dal Trentino-Alto Adige, e il bilinguismo era obbligatorio per tutti dall'asilo/elementari, pure per i bambini sordi anche se a momenti arrancavo già con l'italiano...).

7.2.3 Analisi delle risposte al questionario

Le risposte al questionario hanno sollevato tematiche molto interessanti sia dal punto di vista dell’insegnamento che dal punto di vista dell’apprendimento della lingua inglese negli studenti sordi.

Circa il 65% degli studenti partecipanti rientra nella fascia di età 15-26 anni e più del 60% valuta il proprio livello di inglese come B1 o superiore, questo ci permette di supporre che il campione rispondente abbia diversi anni di esperienza nello studio dell’inglese (in Italia obbligatorio sin dalla scuola primaria, art. 5 decreto legislativo n. 59/2004³⁸) e descriva modalità di insegnamento probabilmente ancora in uso nelle varie istituzioni educative da loro

³⁸Fonte MIUR https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml

frequentate (data la fascia di età molto vicina all'età di termine dell'obbligo scolastico in Italia).

I tre insegnanti hanno indicato di aver utilizzato modalità già apprezzate ed efficaci per le classi con studenti sordi (vedi capitolo 3 e paragrafo 7.1.1): usano la LIS nelle loro lezioni di inglese affiancandola ad una lingua orale (italiano, inglese o entrambe), sviluppano accomodamenti specifici (come materiali visivi che permettano allo studente sordo di seguire anche le attività di *speaking* o di *listening*) e impiegano tecniche di *cooperative learning*.

Purtroppo confrontando le risposte degli insegnanti con quelle degli studenti sordi che hanno partecipato al questionario, pare che il campione di docenti non rispecchi la situazione generale: circa l'80% degli studenti dichiara di non avere avuto lezioni veicolate in lingua dei segni durante l'ultimo corso frequentato, ma solo attraverso la lingua orale; oltre il 50% degli studenti dichiara di non avere avuto modalità di supporto che comprendessero l'uso della LIS (insegnanti di sostegno senza competenze in lingua dei segni o, in due casi, nessun supporto); ed infine alcuni studenti hanno lamentato il fatto di essersi sentiti esclusi dal gruppo classe durante alcune attività in quanto mancavano gli adeguati supporti visivi per seguire la lezione durante attività per loro non accessibili (*listening* o *speaking*). Mentre l'utilizzo della lingua dei segni e la presenza di figure di supporto competenti in lingue dei segni sono due fattori sui quali l'insegnante non può agire nell'immediato, fornire e sviluppare materiale didattico per rendere gli studenti sordi partecipi di tutte le attività della classe è un compito che può essere svolto dall'insegnante curricolare.

Per quanto riguarda la modalità in cui è stata insegnata la lingua, i tre insegnanti hanno indicato di aver insegnato inglese ai sordi sia in modalità scritta che orale, mentre per gli studenti la situazione è abbastanza equilibrata con un 52% circa che dichiara di aver studiato la lingua sia in forma scritta che orale e un 48% circa solo in forma scritta. La scelta della modalità di studio della lingua spetta ai genitori dello studente sordo, fino al compimento del diciottesimo anno d'età. Successivamente diventa una scelta personale dello studente se limitarsi alla lingua scritta o intraprendere anche lo studio della lingua orale (cfr. paragrafi 4.2, 5.2).

Tra le criticità segnalate dagli studenti e dai docenti è possibile osservare delle analogie. I problemi principali sembrano essere: la pronuncia, l'eterogeneità nel livello linguistico dei gruppi ed errori linguistici in inglese molto simili a quelli commessi dai sordi nel loro italiano "non standard". Le tre criticità verranno di seguito esposte nel dettaglio.

Per quanto concerne la pronuncia gli insegnanti hanno semplicemente segnalato di aver riscontrato difficoltà nell'insegnarla, senza entrare nello specifico; gli studenti, invece, hanno segnalato la pronuncia come una criticità, ma hanno anche fornito informazioni riguardo alle soluzioni a loro proposte. Tra queste la più utilizzata è quella di scrivere (dapprima con l'aiuto dell'assistente alla comunicazione o dell'insegnante di sostegno, e successivamente in maniera autonoma o con la supervisione del compagno di banco o del docente) la trascrizione fonetica delle nuove parole incontrate nel testo sopra o accanto alle parole stesse. Nella maggior parte dei casi la trascrizione fonetica avveniva utilizzando i caratteri latini e cercando di riprodurre con questi i suoni della lingua (per esempio sopra la parola *accent* veniva scritto "ékksent"), ma è pervenuta anche la testimonianza di uno studente che è stato istruito dal professore all'uso dell' *International Phonetic Alphabet* (IPA) per meglio comprendere i suoni della lingua inglese.

Riguardo all'eterogeneità dei gruppi, come segnalato da partecipante 3 nella risposta riportata nel paragrafo 7.2.1, le cause possono essere diverse, ma le due più comunemente riportate sia da docenti che da studenti sordi sono: il livello di competenza in italiano e il livello di competenza in inglese rilevati negli studenti a inizio corso di lingua (sia esso in istituto pubblico o privato). Avere una buona base di lingua italiana (L1 orale) incide in maniera decisiva nell'acquisizione dell'inglese (L2 orale) (Ganschow et al., 1998: pp. 248-258) e può essere molto utile per poter fare confronti e paragoni tra lingue orali (italiano ed inglese), tecnica utilizzata dal docente noto come partecipante 1, ma può anche rivelarsi un arma a doppio taglio: il partecipante 2 infatti, segnala tra le difficoltà grammaticali più frequenti una forte dipendenza dalla lingua italiana ed I., rispondendo all'intervista informale (paragrafo 7.1.2) si raccomanda di fare attenzione ad evitare lo sviluppo di un'elevata dipendenza dal meccanismo mentale di continua traduzione che si può creare negli studenti sordi tra italiano, LIS e inglese.

Avere un gruppo classe con un livello di partenza in inglese comune a tutti resta una delle criticità più diffuse sia in classi con studenti sordi, che nelle classi senza alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) (Barbero 2006: pp. 105-116) e segnalate non solo dai dati raccolti in Italia, ma anche da quelli provenienti dagli studi effettuati in altri Paesi (vedi paragrafo 3.3.4 -Kontra, 2016). Tale criticità viene confermata a livello scolastico dalle risposte all'intervista informale ad F. riportate nel paragrafo 7.1.1 il quale lamentava

frustrazione nel riscontrare di non possedere un livello pari a quello del resto della classe in cui era inserito.

Per quanto riguarda l'ultima criticità menzionata, ovvero gli errori linguistici più frequentemente commessi dagli studenti sordi, è possibile osservare come tali difficoltà linguistiche riscontrate nello studio della lingua inglese dagli studenti sordi (l'uso delle parole funzionali, degli ausiliari, dei condizionali, dei periodi ipotetici e nelle coniugazioni verbali³⁹) e dai docenti (ordine della frase, accordo soggetto-verbo, uso delle parole funzionali) siano nettamente in linea con quelle segnalate nel descrivere l'italiano "non standard" degli studenti sordi (vedi paragrafo 2.2).

Infine va segnalato il desiderio espresso da due studenti sordi partecipanti al questionario di poter avere delle figure di supporto competenti nelle lingue dei segni sia durante la lezione che nello studio. A questo proposito va sottolineato come l'insegnamento a studenti sordi mediante l'utilizzo della lingua dei segni non dovrebbe essere solo un desiderio, ma una pratica comune nel rispetto della Dichiarazione di Salamanca del 1994 e della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (ratificata dall'Italia con la legge n°18 del 3 Marzo 2009).

7.3 Risposte dell'intervista strutturata

F. ha sostenuto il test per la prima volta nel Febbraio del 2019. Ha dovuto ripetere il test due volte prima di superarlo e la sua prova era uguale a quella degli studenti udenti per quanto riguarda la parte scritta, mentre era esonerato dalla parte orale (prova di ascolto e prova di speaking). F. non ha avuto il servizio di interpretariato durante il test, ma l'ausilio del tutor, il cui compito era facilitare la comunicazione tra F. e l'esaminatrice. La parte più difficile per F. è stata la prova di grammatica.

Relativamente alla prova di comprensione del testo F. ha dichiarato di avere avuto difficoltà a capire il testo d'esame a causa della presenza di numerose parole nuove. Ha avuto a disposizione del tempo aggiuntivo per completare la prova, ma non ha specificato se ne ha fatto uso. Alla domanda 9:

Domanda 9. Gli esercizi erano chiari? Se no, fai un esempio di esercizio poco chiaro.

³⁹ Risposte riportate in forma riassuntiva dal paragrafo 7.2.2.

F. ha indicato di avere avuto difficoltà a capire che cosa di preciso venisse richiesto in alcune domande del test e ha riportato difficoltà per la particolare tipologia di alcune domande, ad esempio domande con risposta a scelta multipla (una sola esatta tra quattro disponibili). Alcune risposte, secondo F. erano poco chiare. F. ha sottolineato l'importanza che ha avuto il contesto nel capire le parti della prova a lui poco chiare:

Risposta 9. La domanda ogni tanto non è stata chiara (non capivo che cosa mi ha domandata) e alcune risposte (ci sono 4 risposte) non sono state chiare. Unica cosa mi aiuta è il contesto ma con tanto sforzo

Per quanto concerne la parte di grammatica, F. ha dichiarato di aver compreso quali fossero i compiti richiesti anche grazie alla presenza del tutor che, insieme alla esaminatrice, gli ha fatto da guida durante l'esame. Anche relativamente a questa prova ha dichiarato di aver avuto tempo in più a disposizione rispetto agli udenti, ma non ha saputo dire se ne ha fatto uso. La scelta di utilizzare nel test la formula *discrete point*, ovvero frasi decontestualizzate atte a misurare un unico contenuto linguistico alla volta, pare aver influenzato le capacità di comprensione di F., in quanto alla domanda 12:

Domanda 12. Gli esercizi erano chiari? Se no, fai un esempio di esercizio poco chiaro.

F. ha dichiarato di aver avuto difficoltà a capire quale fosse la consegna richiesta anche a causa della scarsa presenza di contesto:

Risposta 12. No, finora non mi è stato chiaro a inserire i verbi adatti (con il tempo ecc) in una frase. Perché la frase non mi mostra bene il contesto temporale.

Per quanto riguarda la prova di lessico F. ha, anche in questo caso, usufruito dell'aiuto del tutor e dell'esaminatrice nel loro ruolo di "guida di esame". Anche in questo caso ha dichiarato di aver avuto del tempo in più, ma non ha specificato se ne ha fatto uso. Per quanto riguarda la chiarezza degli esercizi, relativamente a questa prova F. non segnala difficoltà nella comprensione dei compiti da svolgere, ma riporta la consapevolezza di avere avuto

difficoltà a causa della sua scarsa conoscenza del lessico. Aggiunge inoltre che per lui i modi di dire sono le espressioni più complesse da comprendere:

Risposta 15. Semplicemente non mi è chiaro perché conosco poco il lessico. Il peggio è modo di dire

Riguardo alla simulazione, F. dichiara di avere usato quella presente nel sito dell'università e di averla trovata molto simile al test affrontato. Svolgere la simulazione prima del test è stato, secondo F., molto utile.

Alla domanda relativa a quale fossero state le parti più difficile del test per lui, F. ha dichiarato di aver trovato la parte relativa alla grammatica come la parte più difficile del test. Per prepararsi meglio al test F. ha espresso il desiderio di poter frequentare un corso preparatorio accessibile, in quanto lo studio individuale o con l'aiuto del tutor non è stato sufficiente a conseguire un'adeguata preparazione. Sono state proprio queste modalità di preparazione all'esame che, secondo F., hanno generato le sue difficoltà:

Risposta 20. A me è sufficiente frequentare il corso in modo accessibile. Perché so che il corso mi aiuta ad avere la competenza linguistica. Anche perché studiare da solo o con la tutor non mi basta, mi sono trovato tante difficoltà

Alla domanda 21

Domanda 21. Come cambieresti il test?

F. ha risposto sottolineando l'importanza di poter aver un corso accessibile, senza indicare alcuna modifica per quanto riguarda il testo d'esame.

Infine alla domanda relativa a come cambierebbe la simulazione, F. ha sottolineato come la presenza di più simulazioni potrebbe essere di grande aiuto alla preparazione del test, poiché nel sito ne era disponibile solo una:

Risposta 22. Mi piacerebbe fare più simulazioni simili al test, perché c'era unica simulazione

7.3.1 Analisi delle risposte all'intervista strutturata

Le risposte all'intervista strutturata sottoposta a F. hanno evidenziato criticità già segnalate nella letteratura consultata per la redazione della parte 1: difficoltà nella lingua italiana (paragrafo 2.2), difficoltà nell'accessibilità alle lezioni di inglese come lingua straniera (paragrafo 3.3.3).

Il test di F. , in linea con quanto indicato dalla legge 170 dell'8 ottobre 2010, era soggetto alle misure compensative e dispensative previste per gli studenti sordi: esonero dalla prova di ascolto e dalla prova di produzione orale, presenza di un mediatore culturale per la traduzione delle consegne e possibilità di usufruire del 30% in più del tempo previsto per la compilazione del test (Nicotra et al., 2018: p. 6).

La parte segnalata da F. come più parte difficile del test è stata, analogamente a quanto osservato negli studenti normodotati⁴⁰, quella relativa alla valutazione delle conoscenze grammaticali (*Grammar Test*) dove F. ha faticato a comprendere la consegna richiesta probabilmente a causa della formula *discrete point* utilizzata nel test. Tale modalità di verifica, utilizzando frasi decontestualizzate per testare singole conoscenze grammaticali, risulta essere particolarmente complessa per gli studenti sordi proprio a causa dello scarso contesto in cui queste vengono presentate. Come sottolineato da Martin (1991) e confermato dalle risposte di F. all'intervista, il contesto è molto importante per gli studenti sordi: nel caso di F. lo ha aiutato a compensare lacune lessicali o a chiarire la consegna di un esercizio.

F. ha lamentato difficoltà anche nella prova di comprensione proprio a causa della sua limitata conoscenza del lessico inglese (criticità confermata da I. nell'intervista informale e segnalata anche nel paragrafo 2.2 relativamente all'italiano non standard dei sordi) a cui ha cercato di porre rimedio cercando di dedurre il significato delle parole nuove proprio dal contesto in cui erano inserite.

Riguardo alla simulazione F. ha confermato quanto suggerito nel paragrafo finale del capitolo 5, trovandola uno strumento molto utile alla familiarizzazione con la struttura e alla preparazione per il test stesso, ma desiderando la possibilità di avere più versioni disponibili per potersi allenare meglio.

Infine F. esprime il desiderio di poter avere un corso preparatorio al test che possa essere accessibile agli studenti sordi. Da un colloquio informale avvenuto alcuni giorni dopo l'intervista, F. ha raccontato come il corso preparatorio fosse fortemente caratterizzato dal

⁴⁰Dati raccolti da Ludbrook, 2018: p.6 in Cardinaletti, 2018.

communicative approach che risulta essere poco accessibile ai sordi. F. , dopo aver frequentato le prime due lezioni, ha deciso di abbandonare il corso in quanto si sentiva escluso da numerose attività.

CAPITOLO 8

CRITICITÀ EMERSE E SUGGERIMENTI PER UN PERCORSO DI PREPARAZIONE AL TEST.

Sulla base dei dati raccolti e dalla loro rispettiva analisi sono emerse diverse criticità riguardo lo studio della lingua inglese condivise da diversi studenti sordi. In questo capitolo vengono esaminate le criticità emerse più frequentemente ed i possibili suggerimenti per affrontarle. Sulla base di quanto detto vengono poi presentati alcuni suggerimenti che possono essere utili alla creazione di un percorso di supporto linguistico per la preparazione al test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia.

8.1 Criticità emerse dalla ricerca

Le criticità emerse dalla ricerca riguardano principalmente: i metodi ed i materiali didattici usati nei vari corsi di inglese; la preparazione delle figure professionali di supporto agli studenti sordi; la difficoltà nel formare gruppi di studenti sordi omogenei da un punto di vista del livello di conoscenza della lingua inglese. Nei prossimi paragrafi ciascuna criticità verrà affrontata singolarmente.

8.1.1 Metodi e materiali didattici in corsi di inglese per studenti sordi

Dai dati emersi dalla ricerca è risultato come in diversi ordini e gradi di istruzione gli studenti sordi abbiano spesso lamentato difficoltà nel seguire le lezioni di inglese a causa di metodologie o materiali didattici non adatti a loro.

Per quanto concerne le metodologie ogni insegnante è libero di scegliere le proprie, purchè tenga ben presente le linee guida riportate nel paragrafo 2.3. In particolar modo è importante sottolineare come la dimensione visiva sia fondamentale in una classe con studenti sordi: bisogna essere sempre ben visibili agli studenti; è necessario richiedere costanti feedback agli studenti (anche solo con un cenno del capo); è auspicabile fare frequenti e brevi pause per permettere ai sordi di riposare la vista. Questi sono solo alcuni e semplici suggerimenti che ogni insegnante può impiegare in una lezione senza modificarne la struttura o stravolgerne le tempistiche, ma che possono contribuire a rendere la lezione molto più accessibile e meno stressante per gli studenti sordi.

Per quanto riguarda le modalità di insegnamento è impensabile che ogni insegnante di inglese che si trovi a lavorare con studenti sordi abbia la possibilità di imparare ed utilizzare con competenza la LIS. Per acquisire una padronanza della LIS sufficiente a sostenere una lezione intera bisognerebbe raggiungere almeno un buon livello di competenza: il percorso di studi della LIS si articola in 4 livelli, i primi 3 (almeno 480 ore di corso) permettono di raggiungere un livello di competenza B2 (scala QCER), mentre il quarto è specifico per il raggiungimento del livello C1 (circa 120 ore di corso)⁴¹.

Azioni concrete però, possono essere svolte sul piano della preparazione del materiale didattico, ad esempio l'insegnante può: fotocopiare le trascrizioni dei dialoghi presenti nei libri di testo (nella quasi totalità dei casi presenti nel libro dell'insegnante); verificare che i contenuti video abbiano la possibilità di essere visti con i sottotitoli; fornire la trascrizione di eventuali dettati, dei brani che verranno utilizzati per esercitazioni di *listening comprehension*, o dei dialoghi che verranno ascoltati e letti in classe. Questi sono solo alcuni esempi di come piccoli accorgimenti possano evitare che lo studente sordo si senta escluso dalle attività del gruppo classe durante la lezione di inglese.

Questi semplici suggerimenti riguardo a metodi, modalità e materiali didattici possono essere impiegati da ogni insegnante a prescindere dal suo grado di conoscenza del mondo della sordità. Se, tuttavia, un insegnante si trovasse nella situazione di dover lavorare permanentemente con una classe in cui sono presenti studenti sordi, si consiglia di dedicare del tempo per approfondire la tematica della sordità e, se gli studenti fossero segnanti, di cercare di avvicinarsi alla lingua dei segni. Utilizzare alcuni segni (come i saluti, alcuni semplici feedback, ecc.) non solo con gli studenti sordi, ma anche con l'intero gruppo classe può contribuire a migliorare l'inserimento dello studente sordo (Ghetti, 2019: p. 45). Per quanto riguarda l'apprendimento dei segni menzionati, si consiglia l'utilizzo dell'applicazione *Spread The Sign*⁴², mentre per approfondimenti sul mondo della sordità o per informazioni sui corsi di LIS e si invita a consultare il sito dell'ENS o di associazioni attive nella promozione della lingua dei segni.

⁴¹ Fonte <https://formazione.ens.it/piano-offerta-formativa>

⁴² *Spread the Sign* è un'applicazione gratuita scaricabile su qualsiasi modello di smartphone che funziona come un video dizionario multilingue: per ogni parola cercata vengono presentati brevi video che riproducono il segno della parola richiesta in tutte le varianti delle lingue dei segni disponibili nell'applicazione.

8.1.2 Preparazione delle figure professionali di supporto agli studenti sordi

Come descritto precedentemente (paragrafo 1.1.9), gli studenti sordi hanno diritto al supporto di figure professionali durante il loro percorso di educazione primaria, secondaria e terziaria. Tali figure sono: l'interprete LIS, l'assistente alla comunicazione, l'insegnante di sostegno e, se previsto, il tutor universitario. Mentre le prime tre figure compiono un percorso preparatorio professionalizzante, la terza è spesso uno studente universitario che svolge un incarico annuale di collaborazione mirata.

Tra le figure di cui si è parlato precedentemente, interpreti LIS e assistenti alla comunicazione hanno un'ottima preparazione in LIS, ma possono avere lacune nella lingua inglese. Nei dati raccolti attraverso il questionario elaborato per questa tesi (cfr paragrafo 7.2) tale criticità non è emersa, probabilmente perchè, come descritto nel capitolo 5, già alla fine della scuola secondaria ogni studente dovrebbe essere in possesso di un livello di inglese (almeno un livello B2), ma confrontandosi con i dati emersi da studi svolti in altri Paesi europei (vedi capitolo 3) non è raro imbattersi in figure professionali non competenti in inglese, che quindi non sono in grado di aiutare gli studenti sordi nell'apprendimento della lingua inglese. Consultando i requisiti di accesso per i corsi di assistente alla comunicazione o di interprete LIS relativi ai corsi offerti nel 2020⁴³, si può notare come non sia richiesto nessun livello minimo di conoscenza dell'inglese per accedervi e nessun titolo di laurea. A questo, bisogna sommare che il livello minimo di inglese richiesto per l'accesso agli Atenei italiani è stato recentemente abbassato al B1 e questo evidenzia la difficoltà delle scuole secondarie nel garantire un livello minimo B2 in uscita per tutti gli studenti (Newbold, 2018). A mio avviso, e come anche suggerito da Bedoin (2011: p. 171), bisognerebbe pertanto valutare l'idea di richiedere un requisito minimo di accesso di lingua inglese sia agli assistenti alla comunicazione che agli interpreti LIS. Tale richiesta viene giustificata anche dal fatto che la lingua inglese è in continuo e costante sviluppo sia come lingua franca dell'istruzione che della comunità europea in generale (Newbold, 2018: pp. 44-55).

La situazione nel caso della terza figura professionale menzionata nel capitolo 4, ovvero l'insegnante di sostegno, è più complicata. L'insegnante di sostegno in Italia non è specializzato nel fornire supporto allo studio ad un solo tipo di BES (studenti con Bisogni Educativi Speciali), ma ha una conoscenza generale della maggior parte della categoria BES (Pasquinelli, 2014: p. 63). È altamente improbabile che ogni insegnante di sostegno impari la

⁴³ Fonte <https://formazione.ens.it/piano-offerta-formativa>

LIS, pertanto una valida alternativa potrebbe essere quella di organizzare dei brevi corsi di formazione, anche utilizzando piattaforme online di *E-learning* per raggiungere un maggior numero di insegnanti sparsi sul territorio nazionale, per approfondire le tematiche della sordità e le possibili strategie che possono essere impiegate con uno studente sordo durante le ore di lezione di lingua inglese (come ad esempio lo scrivere la pronuncia sopra le parole nuove, tecnica menzionata da diversi partecipanti al questionario descritto nel capitolo 7). Per quanto riguarda l'inglese, bisognerebbe testare la competenza degli insegnanti di sostegno già di ruolo, per garantire agli studenti che ne beneficiano il supporto un'adeguata assistenza anche durante le lezioni di inglese. Per quanto riguarda gli insegnanti di sostegno che verranno selezionati dal concorso bandito nel 2020, questi dovranno attestare il possesso di una competenza in tale lingua almeno al livello B2, come indicato dal MIUR⁴⁴, già in sede di concorso.

Per quanto concerne l'ultima figura menzionata, il tutor per la disabilità, non fornirò suggerimenti sulla formazione di tale ruolo: fare il tutor è una scelta personale che mette lo studente nella condizione di confrontarsi con diversi tipi di disabilità sia fisici che mentali. Se lo studente volesse approfondire le tematiche della sordità si propone: la lettura di testi sulla storia dell'educazione dei sordi⁴⁵, utilizzo dell'applicazione *Spread The Sign* per apprendere alcuni segni base, la consultazione del sito dell'ENS, di forum online e di eventuali associazioni attive nella diffusione della lingua dei segni (nel caso dell'Università Ca' Foscari Venezia, un esempio è l'associazione Lisabilità).

8.1.3 Formazione di gruppi di studenti sordi con livello di inglese omogeneo

Il livello di inglese di un gruppo classe all'inizio di un percorso scolastico raramente è omogeneo. Ciò può dipendere dal percorso precedentemente affrontato dai ragazzi, dalla loro esperienza di vita, da fattori sociali e personali. Lo stesso vale per gli studenti sordi. Molti insegnanti di inglese, sia in Italia (vedi paragrafo 7.2) che in altri Paesi europei (vedi capitolo 3), lamentano il fatto di non riuscire a formare gruppi con un livello di partenza di inglese omogeneo. Parlando dei ragazzi sordi la situazione è ancora più complessa: esiste la

⁴⁴ Fonte:

<https://www.orizzontescuola.it/concorsi-scuola-inglese-a-livello-b2-unica-lingua-delle-prove-riferimento-normativo/>

⁴⁵ Ad esempio: Vedere Voci (Sacks, 1990).

possibilità di avere in classe studenti con livelli iniziali diversi non solo nella lingua inglese, ma anche in quella italiana (Bertone, Volpato, 2012: pp. 561-565).

Le soluzioni possibili sono molteplici: creare percorsi di rinforzo linguistico da frequentare prima dell'inizio dell'anno o durante il primo periodo dell'anno scolastico sia per la lingua inglese che per la lingua italiana; fornire materiale aggiuntivo per un percorso di studio individuale di rinforzo; stimolare i ragazzi sordi a frequentare programmi di scambio all'estero durante i mesi estivi per potenziare il loro livello di inglese. Il problema comune di queste tre soluzioni è sempre di natura economica: creare corsi di rinforzo per studenti sordi richiede un numero minimo di partecipanti per affrontare i costi dell'insegnante e degli spazi utilizzati; fornire materiale aggiuntivo significa dedicare tempo per prepararlo e quindi prevedere una retribuzione aggiuntiva per l'insegnante che vi si dedica; gli scambi estivi spesso richiedono alle famiglie il pagamento di quote piuttosto esose e quindi non risultano essere accessibili a tutti.

Per far fronte al problema economico si potrebbero individuare aree in cui sono presenti grandi comunità di sordi dove proporre i corsi di rinforzo linguistico precedentemente menzionati così da ottenere partecipazioni più numerose; oppure si potrebbe sviluppare un percorso di rinforzo linguistico in piattaforma *e-learning*. I vantaggi dell'utilizzo di una modalità informatica sono diversi: i costi di affitto sono di molto ridotti, se non azzerati; gli studenti possono accedere al corso da qualsiasi luogo dotato di connessione internet; le lezioni possono essere registrate e quindi riviste dagli studenti (Domagała-Zyśk, 2010: pp. 141-143). Per quanto riguarda gli scambi estivi, oltre alle vacanze studio, è possibile consultare diversi programmi, tra i quali, ad esempio, i programmi di volontariato europeo *European Voluntary Service* (EVS) o le opportunità offerte dalla *European Deaf Student Union* (EDSU)⁴⁶. Queste due associazioni solitamente propongono scambi giovanili in Europa, dalla durata variabile (si va da progetti di una settimana fino a progetti di 18 mesi), talvolta rimborsando anche i costi di viaggio.

8.2 Suggerimenti per un percorso di supporto linguistico per la preparazione degli studenti sordi al test

⁴⁶ <https://www.esu-online.org/?member=edsu-european-deaf-students-union>

Viste le difficoltà emerse dall'intervista a F. (paragrafo 7.3) nel superare il test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia e le criticità emerse dai dati raccolti dalla ricerca, vengono proposti alcuni suggerimenti per la creazione di un percorso di supporto linguistico per studenti sordi dedicato specificatamente alla preparazione al test.

8.2.1 Docenti e modalità di insegnamento

Il percorso di supporto linguistico dovrebbe essere tenuto in modalità bilingue-bimodale da un docente competente in LIS o con la presenza di un interprete LIS o di un assistente alla comunicazione, competenti in lingua inglese. Nel caso della compresenza di un docente di inglese e di un assistente alla comunicazione, queste due figure potrebbero lavorare insieme non solo durante le lezioni, ma anche nella preparazione del corso confrontandosi sui materiali da utilizzare e sugli argomenti sui quali soffermarsi. Nel caso in cui il docente lavorasse con un interprete LIS, invece, questa collaborazione nella preparazione del materiale didattico non è richiesta. Tuttavia si ricorda che è sempre auspicabile (vedi paragrafo 2.3) informare gli interpreti sugli argomenti che verranno trattati di lezione in lezione per permettere loro di prepararsi al meglio (Mole, McCall, Vale, 2008).

La possibilità di utilizzare la LIS durante le lezioni favorirebbe l'accesso ai contenuti del corso e la comunicazione tra studenti sordi segnanti e insegnante (Dotter, 2008: p. 11). Per quanto riguarda gli studenti sordi oralisti, la presenza della lingua dei segni non dovrebbe essere motivo di disturbo per il loro apprendimento, anzi potrebbe rappresentare un'occasione di arricchimento e di avvicinamento a tale modalità comunicativa.

Per poter utilizzare al meglio la LIS anche all'interno del gruppo classe, è necessario che gli studenti possano vedersi tra di loro. Una disposizione dei banchi a “ferro di cavallo” permette agli studenti di vedere bene sia gli insegnanti, che i loro compagni di corso.

Il corso dovrebbe concentrarsi principalmente sulle prove scritte del test (grammatica, lessico e comprensione scritta), poiché gli studenti sordi sono esonerati dalla prova di *listening* e *speaking*⁴⁷.

⁴⁷ <https://www.unive.it/pag/9232/>

8.2.2 Durata, contenuti e materiali

La durata del corso andrebbe decisa dal docente in base a quali e quanti argomenti si vogliono affrontare, ma non dovrebbe articolarsi in un arco di tempo superiore alle due settimane per permettere anche agli studenti pendolari di frequentarlo senza dover sostenere spese di trasporto troppo onerose. Sarebbe ideale che il corso si svolgesse in prossimità della data prevista per il test d'ingresso all'università, così che gli studenti arrivino alla prova con le conoscenze del corso appena affrontato ancora ben presenti nella loro mente.

I contenuti potrebbero essere decisi precedentemente al corso, sulla base dei dati emersi dalle ricerche sulle maggiori difficoltà degli studenti sordi nello studio dell'inglese (ad esempio: Radelli, 1998; Chesi, 2006; Mantovan et al, 2016), o potrebbero essere decisi in fase di svolgimento del corso sulla base degli errori più frequenti che emergono durante le simulazioni del test svolte in classe. La prima opzione sarebbe più semplice in termini di programmazione, poiché permetterebbe ai docenti di preparare tutto il materiale didattico prima dell'inizio del corso. Sarebbe inoltre ideale nel caso di un gruppo molto numeroso ed eterogeneo in termini di conoscenza della lingua inglese, poiché obbligherebbe tutti gli studenti a procedere con lo stesso ritmo. Al tempo stesso potrebbe generare cali motivazionali proprio a causa della disparità di livello tra i partecipanti, creando situazioni simili a quelle descritte nell'analisi delle interviste informali nel paragrafo 7.1.3 in cui alcuni studenti si annoiano perché costretti a ripassare argomenti già noti ed altri invece si scoraggiano perché vedono i compagni affrontare con facilità argomenti per loro ancora molto difficili. La seconda opzione, ovvero decidere i contenuti sulla base degli errori rilevati durante lo svolgimento delle simulazioni in classe, richiederebbe un maggior adattamento in corso d'opera da parte dei docenti, ma potrebbe risultare più efficace con piccoli gruppi di studenti perché permetterebbe un lavoro mirato sulle lacune più frequentemente rilevate.

Si ricordano infine le indicazioni fornite al paragrafo 8.1.1 che ricordano l'importanza di creare materiali che utilizzino il canale della vista e che permettano allo studente sordo di poter seguire tutte le attività svolte durante la lezione.

8.2.3 *Peer tutoring*⁴⁸

Visto il successo dell'impiego di strategie di *peer tutoring* in corsi di lingua per sordi (Pellegrino et al, 2013: p. 201), il percorso di rinforzo linguistico potrebbe coinvolgere anche studenti già iscritti all'università, attivando proposte di tirocinio o di ricerca per la tesi.

Nel primo caso gli studenti già iscritti che devono svolgere il tirocinio o *stage* formativo, potrebbero completare tale attività aiutando gli studenti sordi durante il percorso di rinforzo linguistico (*peer tutoring*) e/o assistendo i docenti del corso nella preparazione dei materiali didattici. Nello specifico le mansioni dei tirocinanti possono essere varie, alcuni esempi: aiutare lo studente sordo a seguire la lezione controllando che sia al passo con i compagni nello svolgimento delle attività; risolvere eventuali dubbi o portare l'attenzione dei docenti su un argomento non chiaro per il loro assistito; aiutare lo studente sordo prendendo appunti per lui durante la lezione, in modo che non debba mai distogliere lo sguardo dal professore per scrivere; assistere lo studente sordo nello studio individuale.

Per quanto riguarda i progetti di ricerca per la tesi, la presenza di laureandi o dottorandi in sede del corso permetterebbe loro di utilizzare strumenti di ricerca (ad esempio, previo consenso, osservazioni in classe o, al di fuori dell'orario del corso, interviste ai partecipanti) per raccogliere dati per futuri progetti. Le pubblicazioni disponibili sull'insegnamento della lingua inglese a sordi italiani sono poche: avere la possibilità di poter raccogliere dati all'interno dell'università potrebbe essere un'ottima occasione per incentivare progetti di ricerca su questo argomento.

La selezione degli studenti dovrebbe dare priorità a coloro i quali si interessano di didattica delle lingue, lingue dei segni e pedagogia speciale, ma ciò non toglie che possano essere presi in considerazione anche studenti o dottorandi provenienti da altre aree di studio, purché siano motivati e preparati sull'argomento.

La realizzazione di un percorso di rinforzo linguistico specifico per la preparazione degli studenti sordi al test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca' Foscari Venezia è un progetto concretamente possibile. La presenza nel piano dell'offerta formativa dell'Ateneo di insegnamenti di LIS, glottodidattica, pedagogia speciale ed inglese offre l'opportunità di poter impiegare personale interno come docente del percorso di rinforzo linguistico e studenti

⁴⁸ Un tutoraggio tra pari, dove gli studenti più esperti fanno da tutor per gli studenti che presentano alcune difficoltà nello studio.

tirocinanti o ricercatori come assistenti o tutor, riducendo di molto i costi economici. Riuscire a realizzare un corso preparatorio al test accessibile agli studenti sordi potrebbe inoltre essere il primo passo per l'adeguamento degli altri corsi di lingua in termini di accessibilità, alle esigenze degli studenti sordi.

CONCLUSIONI

La lingua inglese sta acquisendo sempre più importanza nel mondo del lavoro. Al giorno d'oggi conoscere questa lingua è fondamentale per assicurarsi migliori opportunità nel futuro. Il lavoro di ricerca svolto ha mostrato come l'insegnamento della lingua inglese agli studenti sordi in Italia sia un argomento ancora oggi poco studiato.

La letteratura consultata per la compilazione della prima parte di questo elaborato ha permesso di ricostruire le varie tappe compiute nella storia dell'educazione dei sordi e di riflettere su quale ruolo giochino nella competenza linguistica di una persona sorda la lingua dei segni e la lingua orale. Il confronto tra le realtà estere analizzate (Francia, Polonia e Ungheria) e l'attuale situazione italiana sull'insegnamento della lingua inglese ai sordi ha fornito interessanti spunti di riflessione su possibili criticità da tenere in considerazione, che sono poi state confermate dai dati raccolti durante la ricerca.

Confrontando la situazione italiana con quella di altri Paesi europei, stupisce come l'Italia non abbia ancora riconosciuto la lingua dei segni nazionale (LIS) a livello legislativo, pur avendo sottoscritto e ratificato la Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2007, la quale, all'articolo 21, prevede che gli Stati parti accettino e facilitino il ricorso alla lingua dei segni.

Sebbene in Italia gli studenti sordi beneficino del supporto di figure professionali durante il loro periodo scolastico e accademico, queste non sempre hanno un'adeguata preparazione sulla sordità. La ricerca esplorativa condotta attraverso il questionario ha permesso di analizzare un campione di studenti sordi molto eterogeneo sia in termini di età che di percorso scolastico. Dai dati raccolti appare evidente come ci sia ancora molto da fare per garantire un apprendimento accessibile della lingua inglese alle persone sorde in termini di metodologie, modalità di insegnamento e materiali didattici. Tuttavia è stato molto incoraggiante constatare come, pur non essendo sempre garantita la presenza di personale specificatamente formato sulla sordità, molte siano state le soluzioni ideate per aiutare gli studenti nel loro percorso scolastico.

Le principali criticità emerse dalle indagini su studenti sordi e insegnanti di lingua inglese per sordi sono state: l'inadeguatezza di materiali e metodologie didattiche, l'insufficiente preparazione specifica sulla sordità e la difficoltà nella formazione di gruppi sufficientemente numerosi di studenti sordi aventi lo stesso livello di lingua inglese. Tali

criticità, evidenziate dai dati raccolti ed esposti nel capitolo 7, sono state affrontate singolarmente nel capitolo 8. Per ognuna delle criticità sono stati forniti suggerimenti operabili sia a livello del singolo docente che ad un livello collettivo. Il singolo docente può approfondire la tematica della sordità attraverso la lettura di testi o la consultazione di risorse informatiche e può avvicinarsi alla lingua dei segni grazie all'utilizzo di applicazioni scaricabili gratuitamente che funzionano da video dizionario tra lingua orale e lingua dei segni. Sebbene ci si auguri che l'approfondimento volontario di argomenti inerenti al proprio campo d'insegnamento sia un'abitudine sempre viva nei docenti di ogni ordine e grado, nel capitolo 8 sono stati forniti anche suggerimenti da operare ad un livello organizzativo più alto: la verifica della competenza in inglese per assistenti alla comunicazione ed interpreti LIS, per garantire che possano fornire un'adeguata assistenza agli studenti sordi durante il supporto scolastico; la creazione di brevi corsi di approfondimento, in presenza o su piattaforme online di *E-learning*, sulla sordità e su tecniche e strategie da poter usare in classe quando si lavora con uno studente sordo. Per quanto riguarda la difficoltà nella formazione di gruppi di studenti sordi con un livello di inglese omogeneo, sono stati forniti suggerimenti da operare sia a livello scolastico-accademico, ovvero la creazione di corsi estivi di rinforzo linguistico e l'invito a fornire agli studenti sordi materiale aggiuntivo per un percorso di studio individuale; sia a livello del singolo studente, ovvero l'invito a prendere parte a scambi all'estero.

Il lavoro di analisi effettuato sul test d'ingresso di inglese livello B2 all'Università Ca'Foscari Venezia ha evidenziato come tale istituzione sia all'avanguardia nell'impiego di strumenti di verifica adeguati alle condizioni degli studenti sordi. Tuttavia, dall'intervista sottoposta a F., si riscontra la necessità di rendere accessibili agli studenti sordi anche i corsi di preparazione e le esercitazioni linguistiche. A tal proposito si è deciso di fornire suggerimenti riguardo ai docenti e alle modalità di insegnamento, suggerendo di adottare un approccio bilingue-bimodale attraverso la presenza di un docente competente in LIS o la compresenza di un assistente alla comunicazione o di un interprete LIS competenti in inglese; riguardo alla durata, ai contenuti e ai materiali didattici, suggerendo di contenere il corso in un periodo di due settimane, possibilmente organizzandolo in prossimità del test, decidendo gli argomenti da affrontare sulla base delle ricerche sugli errori commessi più frequentemente dai sordi in lingua inglese o direttamente dalle criticità linguistiche rilevate in classe durante la correzione delle simulazioni del test, e prediligendo lo sviluppo e l'utilizzo di materiali visivi accessibili agli studenti sordi; l'utilizzo del *peer tutoring*, coinvolgendo studenti tirocinanti o

dottorandi interessati all'insegnamento della lingua inglese ai sordi, in modo da garantire da un lato un'esperienza di supporto agli studenti sordi e dall'altro la possibilità di raccogliere dati per futuri progetti di ricerca o di svolgere l'attività di *stage* formativo.

Si auspica che questo elaborato contribuisca all'adeguamento delle esercitazioni linguistiche in termini di accessibilità e alla creazione di un percorso di rinforzo linguistico preparatorio al test per gli studenti sordi.

Infine, sarebbe importante che vi fossero più progetti di ricerca sull'insegnamento agli studenti sordi, sia in generale che specificatamente riguardo all'insegnamento della lingua inglese. Solo con maggiori conoscenze in questo campo sarà possibile per gli insegnanti fornire agli studenti sordi la possibilità di apprendere questa lingua d'importanza fondamentale per future opportunità personali, lavorative ed accademiche.

APPENDICE A

IL QUESTIONARIO

Sezione 1

Sordi italiani e studio della lingua inglese: una ricerca esplorativa

Buongiorno, sono Matteo Bagatella e sto svolgendo un lavoro di ricerca per la mia tesi di laurea magistrale in Scienze del Linguaggio all'università Ca' Foscari di Venezia. L'obiettivo di questa ricerca è indagare quali strategie vengono usate per insegnare la lingua inglese ai sordi italiani.

Se sei sordo o sei un insegnante (sordo o udente) che ha avuto esperienza di insegnamento della lingua inglese a studenti sordi, ti chiedo 5 minuti del tuo tempo per compilare questo questionario.

La compilazione è anonima ed i dati raccolti verranno utilizzati al solo fine accademico.

Grazie di cuore

*Campo obbligatorio

io sono *

- uno studente/una studentessa sordo/a
- un insegnante di lingua inglese con esperienza di insegnamento ad alunni sordi

Avanti

 Pagina 1 di 4

Sordi italiani e studio della lingua inglese: una ricerca esplorativa

*Campo obbligatorio

Insegnanti di inglese con esperienza d'insegnamento ad alunni sordi

In quali strutture hai insegnato inglese ad alunni sordi? *

- scuola elementare
- scuola media
- scuola superiore
- università
- scuola di lingue
- Altro: _____

In quale lingua tenevi le tue lezioni nelle classi in cui erano presenti studenti sordi? *

- Solo lingua inglese
- Lingua italiana e lingua inglese
- Lingua inglese e LIS
- Altro: _____

In quale modalità hai insegnato la lingua inglese agli studenti sordi? *

- solo in forma scritta (focus su produzioni scritte e comprensioni di lettura)
- sia in forma scritta che in forma orale
- Altro: _____

Quali metodologie hai utilizzato? *

- Logogenia®
- Metodo Ma.Vi.® (marcatori visivi)
- Shape Coding™
- Manually coded English
- Sign exact English
- Cued speech
- Altro: _____

Descrivi una lezione tipo di inglese per studenti Sordi *

La tua risposta

Quali sono state le difficoltà maggiori riscontrate nel lavorare con studenti sordi? *

La tua risposta

Quali sono state le difficoltà grammaticali più frequenti notate lavorando con studenti sordi? *

La tua risposta

Indietro

Avanti



Pagina 2 di 4

Sordi italiani e studio della lingua inglese: una ricerca esplorativa

*Campo obbligatorio

L'apprendente di lingua inglese sordo

In questa sezione ti chiedo alcune rapide informazioni sul tuo percorso di studio. Puoi rispondere alle ultime due domande anche con brevi frasi, non preoccuparti se la grammatica non è corretta.

Età *

- 15-20
- 21-26
- 27-32
- 33+

Quando hai studiato la lingua inglese? Se stai ancora studiando indica anche la scuola che stai frequentando ora. *

scuola elementare

scuola media

scuola superiore

università

scuole private di lingue

Altro: _____

Quali supporti hai avuto durante il tuo percorso di studio della lingua inglese? *

assistente alla comunicazione

interprete

insegnante di sostegno senza preparazione in LIS

insegnante di sostegno competente in LIS

Altro: _____

Come hai studiato la lingua inglese? *

- solo in forma scritta
- sia in forma scritta che in forma orale
- Altro: _____

Con riferimento all'ultimo corso frequentato, quale metodo usava l'insegnante per spiegare a lezione? *

- solo lingua inglese
- lingua italiana e lingua inglese
- lingua inglese e LIS
- Altro: _____

Come definiresti il tuo livello di inglese in base al quadro di riferimento europeo QCER (<https://milano.italianostranieri.org/it/post/i-livelli-del-qcer>)? *

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

Spiega brevemente come funzionava una lezione di inglese nell'ultima scuola che hai frequentato *

La tua risposta

Quali sono state le maggiori difficoltà grammaticali per te mentre studiavi inglese? *

La tua risposta

Indietro

Avanti



Pagina 3 di 4

Sordi italiani e studio della lingua inglese: una ricerca esplorativa

*Campo obbligatorio


Privacy

Ai sensi di legge D.Lgs. 30 giugno 2003 n. 196, dichiaro di aver letto le informazioni fornite nella presentazione del questionario riguardanti la natura e le modalità della raccolta dati e di DARE il mio CONSENSO affinché i dati del presente questionario siano utilizzati comunque in forma anonima e aggregata per tipologia di risposte, senza mai rendere note le mie generalità. *

- si
- no

Indietro

Invia

 Pagina 4 di 4

APPENDICE B

INTERVISTE INFORMALI

Intervista informale a F.

Domanda

Puoi scrivere la tua storia dello studio della lingua inglese? Tipo cominciato quando? Scuola elementare studiare inglese come? Scuola media come? Tipo così

Risposta

Ho cominciato la lingua inglese nella scuola elementare. Argomenti di inglese sono troppo semplici e diversi da quelli studenti udenti. Gli argomenti per gli udenti sono più avanzati rispetto a me. Anche nella scuola media la stessa situazione. E nella scuola superiore gli argomenti sono finalmente ordinari cioè pari udenti. Però il suo livello linguistico è troppo basso (penso A2 o al massimo B1). Però è stato miglior metodo di insegnamento, c'è l'insegnante che insegna con la LIS. Ho imparato tante cose. E infine in università le situazioni sono molto limitate pesantemente, non potevo seguire la lezione inglese. Avevo poche ore per studiare inglese con la tutor. Ho tante difficoltà quando studio da solo. Mi serve tanto la lezione che è la base per andare avanti con inglese cioè nella lezione insegna le regole e poi le applico da solo. E così funziona, no? Ho bisogno di questo passaggio.

Intervista informale a I.

Domande

1. Quali sono le difficoltà maggiori a livello grammaticale che hai riscontrato negli studenti sordi di lingua inglese?
2. Quanto tempo hai a disposizione con ogni studente settimanalmente?
3. Quali lingue usi per spiegare allo studente sordo i concetti a lui non chiari?

Risposte

1. La difficoltà maggiore, almeno iniziale, è il lessico. A livello universitario è richiesto un lessico molto vario e spesso complesso, perciò lo studente sordo non è sempre in grado in primis di comprendere, in secondo luogo di scrivere e potersi esprimere a livello più elaborato.
Il problema principale, tuttavia, è la difficoltà del ragionamento in lingua inglese: per lo studente sordo l'inglese è la L3, perciò nell'esprimersi e nel comprendere, compie il passaggio L1(LIS)>L2(Italiano)>L3(Inglese), nel caso di un sordo segnante; le difficoltà sono pertanto i phrasal verbs, i connettori e specialmente le preposizioni (non presenti nella LIS) e diversi dall'italiano. Un'altra componente, più personale ed emotiva, è rappresentata dallo stress da parte degli studenti di non riuscire a comprendere, di avere la percezione che siano argomenti "fuori dalla loro portata". È necessario, perciò, essere molto attenti e andare con calma, se si vuole evitare questa chiusura da parte dello studente.
2. Lo studente può fare richiesta quando desidera, perciò varia a seconda del bisogno e del periodo.
3. Per la maggior parte la LIS, ma si sviluppa una sorta di codice comunicativo. Dopo un po' che un certo segno viene usato per una specifica parola di inglese, non c'è più il bisogno di "spiegarlo" o di usare la dattilologia. Altre volte ci si appoggia al labiale mentre si segna. Alcune volte, alla LIS vengono integrati alcuni segni dell'ASL,

creando questo codice comunicativo da me sopra menzionato. Questo sistema funziona quando il lavoro è individuale o se è un codice che tutti conoscono, altrimenti è inefficace. In ogni caso è spesso lo studente che interviene e propone segni a suo parere adatti. Più volte, però, è necessario capire prima il concetto in italiano e poi in seguito si può passare all'inglese. Bisogna accertarsi però che avvenuta la comprensione e chiarito ciò che si vuole scrivere/esprimere, lo studente si distacchi dalla LIS e dall'italiano, poiché il rischio è di compiere un lavoro di "traduzione" da queste lingue che conosce meglio.

APPENDICE C

SIMULAZIONE DEL TEST D'INGRESSO DI INGLESE LIVELLO B2 ALL'UNIVERSITÀ CA' Foscari Venezia

Comprensione del testo

Brano 1

Hugh Jackman, famous for his role as Wolverine in the "X-Men" films, has been trying to make an impact on global poverty.

In 2009, he and his wife traveled to Ethiopia along with director Josh Rothstein to make a documentary about how World Vision's development projects are empowering communities. The storyline took a turn when World Vision Australia's CEO, Tim Costello, suggested they tell the story of coffee.

In Ethiopia and other developing nations, coffee farmers work hard to sustain their businesses, feed their families and educate their children. But there are factors out of the farmers' control, like not getting fair prices for their product and working long hours with little benefit. Jackman came to understand this better once he met coffee farmer Dukale.

Dukale, then a 27-year-old father of five, lives in Ethiopia and owns a relatively small coffee farm, with just 800 trees. He works 10 to 12 hours a day, seven days a week, to barely make ends meet and care for his family.

After Jackman got a taste of Dukale's coffee and learned his farming methods had a zero carbon footprint, he pledged to help him and his community.

Jackman returned home to New York, where he made a passionate plea to world leaders at the United Nations Climate Week to support farmers like Dukale. After the speech, he realized that something as simple as a cup of coffee had the potential to reduce global poverty. In 2011, Jackman launched the Laughing Man Coffee Foundation to fulfill the promise he made to Dukale. One hundred percent of Hugh Jackman's profits go to support educational and community development programs around the world.

Now, four years later, the documentary called "Dukale's Dream" premiered in New York. The film doesn't just show Dukale's life-changing journey, but it also takes a look at how economic empowerment can eradicate poverty.

Quesiti relativi al brano 1

Question 1

Punti: 1

Hugh Jackson went to Ethiopia to make a documentary about

- a. coffee growing techniques.
- b. helping poor communities become independent.
- c. his visit to the country with his wife.

Question 2

Punti: 1

Coffee farmers in the developing countries are

- a. unable to provide for their families.
- b. in charge of their earnings.
- c. overworked and underpaid

Question 3

Punti: 1

Dukale ...

- a. supports his family easily.
- b. is unable to feed his family.
- c. struggle to earn a living.

Question 4

Punti: 1

Jackson realized that ...

- a. he could make a lot of money selling coffee.
- b. by drinking coffee we can all help underdeveloped countries.
- c. drinking coffee will make people laugh.

Question 5

Punti: 1

The documentary Dukale's Dream is mainly about ...

- a. how Dukale's life has changed.
- b. how Dukale's dream to sell coffee came true.
- c. Dukale's trip to New York.

Branco 2

Robochef gets cooking

Some people love putting on an apron and cooking dinner. Others prefer using a domestic helper, like a microwave or, the local home-delivery service. But Mark Oleynik, a Russian-born scientist and engineer now based in London, hopes to change this state of affairs by introducing a further option: a robot cook that is as good as a Cordon Bleu chef but which can be installed in an average house.

Dr. Oleynik has set out to make his machine resemble a mini-kitchen, complete with conventional appliances and utensils. This can, in principle, be used to cook more or less anything. Suspended from the ceiling, a pair of robotic hands assemble the ingredients, mix them, and cook them in pots and pans as required, on a hob or in an oven.

The robochef's hands are human-sized, and have fingers and thumbs. They are made by Shadow Robot, a British firm, which has supplied similar hands to several research

organisations. Dr Oleynik's company, Moley Robotics, hopes to have the first commercial model on sale in 2017, with a price tag of around £10,000 (\$15,000).

The machine's finesse comes because its hands are copying the actions of a particular human chef, who has cooked the recipe specially, in order to provide a template for the robot to copy. The chef in question wears special gloves, fitted with sensors, for this demonstration. Dr Oleynik's team also shoot multiple videos of it, from different angles. These various bits of data are then synthesised into a three-dimensional representation of what the chef did while preparing the dish. That is turned into an algorithm which can drive the automated kitchen.

For the demonstration in Hanover, the robot has copied Tim Anderson while he made a crab bisque. Mr Anderson was the 2011 winner of "Master Chef". The robot faithfully follows Mr Anderson's every movement with precisely the same motions that he uses. Mr Anderson thought the robot would mess things up, but he has been impressed by its ability to capture the subtleties involved in preparing the dish.

In the current prototype, the ingredients need to be prepared in advance (the robot has not yet been trusted with knives) and placed at preset positions for it to pick up. That, though, should change with future versions. These will include fridges, in which a stock of ingredients can be stored and selected by the robot as required. With further development the automated kitchen will be made more compact and gain more equipment.

The robot kitchen is not, admittedly, perfect. One design flaw is that although the prototype is programmed to put used utensils into a washing-up bowl, it does not actually go on to do the washing up.

Domande riferite al brano 2

Please mark the following statements TRUE or FALSE according to the text.

Question 6

Punti: 1

People who don't like to cook could, one day, have a robot cook for them.

TRUE

FALSE

Question 7

Punti: 1

Dr. Oleynik's machine is a life size robot that can cook anything.

TRUE

FALSE

Question 8

Punti: 1

Moley Robotics has supplied robot hands to other associations.

a. TRUE

b. FALSE

Question 9

Punti: 1

The first Robochef will cost approximately 10,000 pounds.

TRUE

FALSE

Question 10

Punti: 1

The robot wears special gloves while cooking.

TRUE

FALSE

Question 11

Punti: 1

The robot copies the steps Mr. Anderson takes to make a crab bisque.

TRUE

FALSE

Question 12

Punti: 1

Mr. Anderson thought the robot would leave a mess in the kitchen.

TRUE

FALSE

Question 13

Punti: 1

Food must be prepared beforehand and then put in a strategic place for the robot to find.

TRUE

FALSE

Question 14

Punti: 1

Fridges will be in the new prototype from which the robot can choose the food to be used.

TRUE

FALSE

Question 15

Punti: 1

The Robochef does everything from preparing the meal to the washing up.

TRUE

FALSE

Branco 3

Dearest Biddy,

I have been meaning to write to you, but each time I pick up my pen I fall asleep over my words. We have been so busy bringing in the crops that I am too tired to do anything other than eat and wash before falling into bed. Then I am up at dawn for the milking. Yes, I now know how to milk a cow!

At first I was terrified of the cows. They are so big and bony, and will do what they like rather than what I want them to. I was frightened that they would step on my foot and break it. Even with the calmer cows, I found it hard to master the technique. My hands are small and my arms are not strong. For a time it took me twice as long to milk a cow as the others.

It is an odd thing to touch a cow's udders when milking it. At first it did not feel right, and I thought it would upset THEM. But the cows seem not to mind. Little by little I have become more confident, and now my arms are stronger, for I can milk a cow in 15 minutes. That is still slower than the others, who take only ten minutes.

I am glad to be able to help. I can picture you now, smiling at my talk of cows. I never thought I would live such a life. You would be amazed at the rows and rows of jars in the pantry filled with all the food from the garden: beans and peas and cucumbers and tomatoes. The cellar is full of potatoes and turnips and carrots and beets and apples and pears. We are now making apple sauce, apple butter and drying apple rings as well.

At times I think of how easy it was going to the shops in Stockport and simply buying what we needed. But here we haven't the money.

Your loving friend,

Faith

Quesiti riferiti al brano 3

Question 16

Punti: 1

Faith had not written for a long time because she ...

a. had been milking the cows.

b. was too tired.

c. was busy with the crops.

Question 17

Punti: 1

Faith found the cows scary because ...

a. she could not control them.

b. she had broken her foot.

c. her hands were small.

Question 18

Punti: 1

Who or what does THEM refer to in line 2 of the third paragraph?

a. The cow's udders.

b. The other workers.

c. The cows.

Question 19

Punti: 1

What would amuse Bidy, according to faith?

a. Her fear of the cows.

b. Her cooking skills.

c. Her living such a different life.

Question 20

Punti: 1

What does Faith miss about shopping in Stockport?

a. They were able to afford what they wanted.

b. They found everything was cheaper there.

c. They could choose from a wide range of goods.

Prova di grammatica

Question 1

Punti: 1

After searching everywhere, she told us she *have found* / *had found* / *find* the keys in her desk the other day.

Question 2

Punti: 1

The hippie look was fashionable in the 1970s and people *wore* / *have worn* / *were wearing* bell bottom trousers and miniskirts.

Question 3

Punti: 1

I *had been feeling* / *have been feeling* / *had feeling* hungry all day, so finally I stopped for a bite to eat.

Question 4

Punti: 1

The *immediately* / *moment* / *when* I see Philip tonight, I will tell him to call you right away.

Question 5

Punti: 1

He said he *will have finished* / *will have finish* / *will had finished* painting the kitchen by the end of the month.

Question 6

Punti: 1

I *be going / would go / will be going* to the supermarket tomorrow, do you need anything?

Question 7

Punti: 1

When I was a new bride I *could / can / must* only cook pasta dishes.

Question 8

Punti: 1

I took a lot of suntan lotion with me on holiday, but I *didn't have / can't / needn't* because it rained the whole time.

Question 9

Punti: 1

A new vaccine *has / was / is* been discovered by an Australian researcher.

Question 10

Punti: 1

She *had / is / was* awarded the Nobel Prize for her outstanding literary success.

Question 11

Punti: 1

That restaurant *is said / had said / is told* to serve very good meals.

Question 12

Punti: 1

She had her wedding dress *made / make / to make* by a well-known local designer.

Question 13

Punti: 1

If I find a better job, *I won't / shouldn't / can't* be working here next year.

Question 14

Punti: 1

If I had applied earlier, I *might / should / can* have got the job.

Question 15

Punti: 1

I really *wish / desire / want* he didn't live so far away.

Question 16

Punti: 1

If only I *weren't / hadn't / didn't* going to that conference next Saturday, I could come to your dinner party.

Question 17

Punti: 1

I would rather *to spend / have spent / spending* the money on a holiday.

Question 18

Punti: 1

Students who *are continuing / to continue / continue* with their studies should register before August 15th.

Question 19

Punti: 1

If Sarah continues **to arrive** / *arrive* / *arrived* late, she will definitely be sacked.

Question 20

Punti: 1

My Maths teacher **would** / *used* / *should* get extremely angry when students didn't do their homework.

Question 21

Punti: 1

I **was used** / *used* / *get used* to sleeping in complete darkness, so it was difficult to adjust to light in my bedroom while I was in Canada.

Question 22

Punti: 1

All the bags on the carousel were black and each one **looked** / *appeared* / *seemed* like mine.

Question 23

Punti: 1

He asked me if I **had seen** / *saw* / *had see* my brother recently.

Question 24

Punti: 1

She doesn't know how to drive, *do* / *is* / **does** she?

Question 25

Punti: 1

Yes doctor, I **did** / *have* / *will* take all my medication, but I still have a cough.

Question 26

Punti: 1

I didn't think the movie was as good as the book and **neither** / *never* / *not* did my boyfriend.

Question 27

Punti: 1

I love rock climbing, the more dangerous it is, the **more** / *most* / *wbest* I like it.

Question 28

Punti: 1

We were so lucky to find that **lovely, old country** / *old, lovely country* / *old, country lovely* cottage on the Devon coast.

Question 29

Punti: 1

The service was in honour of the **dead** / *dying* / *lifeless* from the First World War.

Question 30

Punti: 1

Don't lose **-** / *the* / *some* hope, I'm sure that things will get better!

Question 31

Punti: 1

I read an interesting article about *few* / *a lot* / **the** changes that have been happening in climate all over the world.

Question 32

Punti: 1

I told **the** / *a* / *an* Head of Department that I was too ill to go into the meeting that day.

Question 33

Punti: 1

Sofia Coppola is an American film screenwriter and director **whose** / *who* / *that* films have been very successful.

Question 34

Punti: 1

The movie ET, **which** / *that* / *who* is about a creature from space, was released in 1982.

Question 35

Punti: 1

There are never **any** / *some* / *few* cars outside that restaurant, it can't be very good.

Question 36

Punti: 1

I expected rain in Britain, but I didn't expect **such** / *so* / *more* cold weather, it was freezing!

Question 37

Punti: 1

The manager said that it **was** / *is* / *had been* my fault the printer broke down.

Question 38

Punti: 1

We *said* / **told** / *asked* him we would pay for ourselves, but he insisted on paying for drinks for everyone.

Question 39

Punti: 1

He **suggested** / *complained* / *said* that we go to the cinema instead of out for dinner.

Question 40

Punti: 1

He asked me if I **had seen** / *saw* / *see* my brother recently.

Vocabulary test

PART 1

Question 1

Punti: 1

The party was supposed to be a surprise but unfortunately Sara *let go* / **gave away** / *put out* the secret.

Question 2

Punti: 1

They decided to *put through* / **put up** / *stand for* a huge fence to keep burglars away from the mansion.

Question 3

Punti: 1

I had to **run after** / *run into* / *catch on* him and stop him before he left without his briefcase.

Question 4

Punti: 1

I think he should *catch* / **take** / *do* the opportunity and move to London or he will never find a job.

Question 5

Punti: 1

She was scared *pale* / *rigid* / **stiff** as she walked through the haunted house at the fair.

Question 6

Punti: 1

I'm familiar *on* / **with** / *about* all the sports, but that one I have never heard of.

Question 7

Punti: 1

A new house costs a lot of money but in the long *race* / **run** / *year*, it is better than renting a place.

Question 8

Punti: 1

I see my parents quite often, **in spite of** / *even so* / *however* the fact they live on the other side of the ocean.

Question 9

Punti: 1

That Maths lesson was so boring; I couldn't help *sneezing* / **yawning** / *snoring* through the whole lesson.

Question 10

Punti: 1

For a *access* / **pass** / *entry* in this exam, you must achieve at least 65 per cent.

Question 11

Punti: 1

They had to *back up* / **call off** / *clear up* the meeting because no one could attend at such late notice.

Question 12

Punti: 1

The plane was six hours late, so to *spend* / **pass** / *stop* the time I watched two movies on my laptop.

Question 13

Punti: 1

I try to avoid using the dishwasher every evening, so from *occasionally* / **time to time** / *sometimes* I wash them up by hand.

Question 14

Punti: 1

In my most recent job I had to deal **with** / *out* / *about* a lot of very difficult people.

Question 15

Punti: 1

As a result of the recession the *ideal* / **standard** / *example* of living has decreased dramatically over the last ten years.

Listening test

Quesiti relativi al brano 1

Please mark the following statements TRUE or FALSE according to the text.

Question 1

Punti: 1

Barkerville is situated 90 km to the west of Quesnel.

TRUE

FALSE

Question 2

Punti: 1

The city has a cold climate because it is located in a mountainous region.

TRUE

FALSE

Question 3

Punti: 1

Barkerville was named after Willy Barker, who came from Lancashire, England.

TRUE

FALSE

Question 4

Punti: 1

Barker found a large amount of gold in 1861.

TRUE

FALSE

Question 5

Punti: 1

At first people had to carry their supplies on their backs to reach the town.

TRUE

FALSE

Question 6

Punti: 1

The Cariboo Road was completed in 1875.

TRUE

FALSE

Question 7

Punti: 1

The buildings in Barkerville were built above ground because of the wet land.

TRUE

FALSE

Question 8

Punti: 1

Gambling and drinking were strictly forbidden.

TRUE

FALSE

Question 9

Punti: 1

After the fire in 1868 Barkerville's population declined to that of a small village.

TRUE

FALSE

Question 10

Punti: 1

In 1997 the town was rebuilt and opened to the tourists.

TRUE

FALSE

Quesiti relativi al brano 2

Please choose one of the following options a) b) or c) to complete each sentence.

Question 11

Punti: 1

Students from New York City's poorest public schools will

a. have \$65,000 donated to their school.

b. each receive a free pair of glasses.

c. have their eyesight checked.

Question 12

Punti: 1

The aim is to

a. provide students with fashion eyewear.

b. eliminate poor vision as an obstacle to education.

c. form a partnership with the city.

Question 13

Punti: 1

Over the next four years

a. poor students will receive a better education.

b. eyeglasses will be donated to students.

c. 20,000 students will be released.

Question 14

Punti: 1

The plan was started after

a. one student lost his glasses and couldn't buy another pair.

b. a large number of students had vision problems.

c. eyeglasses became too expensive.

Question 15

Punti: 1

The new policy will

a. try to diagnose serious vision problems early.

b. provide screening only to kindergarten and elementary school children.

c. allow 10 million children to have their eyesight tested.

Quesiti relativi al brano 3

Please choose one of the following options a) b) or c) to complete each sentence.

Question 16

Punti: 1

At the age of 19 Robert Stroud

a. murdered a dance-hall girl in Alaska

b. murdered a man because of a fight over a woman.

c. accidentally killed someone in Alaska.

Question 17

Punti: 1

Six months were added to his sentence because

a. he was found stealing food from the kitchen.

b. he attacked a man with a knife and killed him.

c. he didn't get along with his fellow inmates.

Question 18

Punti: 1

While in prison Robert Stroud

- a. completed his third-grade education.
- b. corresponded with Kansas State University.
- c. studied at the Kansas State University from prison.

Question 19

Punti: 1

President Woodrow Wilson

- a. altered the verdict to life in prison in isolation.
- b. was impressed with all the studying Robert Stroud had done.
- c. travelled to Alaska to visit him.

APPENDICE D

INTERVISTA STRUTTURATA A F.

Testo completo dell'intervista.

IL TEST D'INGRESSO DI INGLESE LIVELLO B2 ALL'UNIVERSITÀ CA' Foscari Venezia: LA TUA ESPERIENZA E I TUOI SUGGERIMENTI

Lo scopo di questa intervista è capire meglio qual è stata la tua esperienza con il test d'ingresso di inglese livello B2 e con la simulazione del test. L'intervista si compone di 22 domande. Ti chiedo gentilmente di rispondere ad ogni domanda indicando il numero di riferimento. Puoi scrivere le risposte in un documento e poi salvarlo in formato pdf. Inviarmi poi il documento pdf via mail. Le domande sono divise in 6 sezioni ognuna delle quali è introdotta da un titolo e da una breve descrizione. Gli argomenti trattati riguardano il test e le modalità di svolgimento di questo, le singole prove del test e la simulazione del test.

La compilazione dovrebbe richiedere al massimo 30 minuti.

Prima di cominciare a rispondere, ti consiglio di leggere bene tutte le domande. Scrivimi se qualcosa non è chiaro. I dati raccolti verranno utilizzati per soli fini accademici. Se preferisci rimanere nell'anonimato (cioè che non si sappia il tuo nome), puoi chiederlo e il tuo nome non verrà mai menzionato nella tesi. Le domande e le risposte saranno poi visionabili nell'Appendice D della mia tesi che sarà consultabile liberamente nell'archivio digitale delle tesi⁴⁹.

DOMANDE

Queste sei domande riguardano il test in generale.

Test e modalità di svolgimento

1. Quando hai sostenuto il test d'ingresso di inglese B2 per la prima volta?
2. Quante volte hai sostenuto il test?
3. Il tuo test era diverso da quello degli altri? Se sì, puoi spiegare perché era diverso?
4. Durante quali parti del test hai avuto il servizio di interpretariato LIS?
5. Quali informazioni ha tradotto l'interprete LIS?
6. Per te, qual è stata la parte più difficile del test?

⁴⁹ Link per accedere all'archivio digitale delle tesi: <http://dspace.unive.it/handle/10579/1895>

Le prossime nove domande riguardano le singole prove: la prova di comprensione, la prova di grammatica e la prova di lessico.

Prova di comprensione del testo

7. Sei riuscito a capire bene il testo?
8. Hai usato il tempo in più a tua disposizione? Ad esempio: hai impiegato più di 30 minuti per completare la prova
9. Gli esercizi erano chiari? Se no, fai un esempio di esercizio poco chiaro.

Prova di grammatica

10. Sei riuscito a capire bene cosa dovevi fare?
11. Hai usato il tempo in più a tua disposizione? Ad esempio: hai impiegato più di 20 minuti per completare la prova
12. Gli esercizi erano chiari? Se no, fai un esempio di esercizio poco chiaro.

Prova di lessico

13. Sei riuscito a capire bene cosa dovevi fare?
14. Hai usato il tempo in più a tua disposizione? Ad esempio: hai impiegato più di 15 minuti per completare la prova
15. Gli esercizi erano chiari? Se no, fai un esempio di esercizio poco chiaro.

Le prossime tre domande riguardano la simulazione del test presente nella pagina “Test e supporto” all’interno del sito⁵⁰ dell’Università Ca’ Foscari Venezia.

Simulazione

16. Hai usato la simulazione disponibile nel sito dell’università?
17. Il test reale era simile alla simulazione?
18. Hai fatto la simulazione PRIMA del test? Credi sia stata utile?

Queste ultime tre domande ti chiedono un’opinione personale su come poter migliorare il test.

Suggerimenti per migliorare il test

19. Quali sono state le parti più difficili per te?
20. Come avresti potuto prepararti meglio per il test?
21. Come cambieresti il test?
22. Cambieresti la simulazione? Come?

⁵⁰ <https://www.unive.it/pag/14638/>

Testo completo delle risposte ricevute all'intervista.

1. A febbraio del 2019
2. Due volte
3. No, è uguale agli altri, solo una parte di ascolto e orale non lo faccio
4. No ma ho avuto la tutor
5. La tutor facilita la comunicazione tra me e l'esaminatrice
6. La parte di grammatica
7. Non bene, ci sono tante parole nuove
8. Sì mi ha dato di più il tempo
9. La domanda ogni tanto non è stata chiara (non capivo che cosa mi ha domandata) e alcune risposte (ci sono 4 risposte) non sono state chiare. Unica cosa mi aiuta è il contesto ma con tanto sforzo
10. Sì ho capito cosa dovevo fare, è stata la tutor con l'esaminatrice a farmi la guida di esame
11. Sì come la risposta del 8
12. No, finora non mi è stato chiaro a inserire i verbi adatti (con il tempo ecc) in una frase. Perché la frase non mi mostra bene il contesto temporale.
13. Sì ho capito cosa dovevo fare, è stata la tutor con l'esaminatrice a farmi la guida di esame
14. Sì come la risposta del 8
15. Semplicemente non mi è chiaro perché conosco poco il lessico. Il peggio è modo di dire
16. Sì l'ho usato
17. Sì era molto simile alla simulazione
18. Sì era utilissimo
19. La parte di grammatica
20. A me è sufficiente frequentare il corso in modo accessibile. Perché so che il corso mi aiuta ad avere la competenza linguistica. Anche perché studiare da solo o con la tutor non mi basta, mi sono trovato tante difficoltà
21. Se non mi dà il corso accessibile allora il test sarà naturalmente di livello basso, compreso il lessico inglese (no le parole tecniche)
22. Mi piacerebbe fare più simulazioni simili al test, perché c'era unica simulazione

BIBLIOGRAFIA

- Barbero, T.. *Insegnare in lingua straniera: quali sfide? Quali difficoltà?* Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 2006.
- Bender, R. E. *The conquest of deafness: a history of the long struggle to make possible normal living to those handicapped by lack of normal hearing.* cLEVELAND: Press of Western Reserve University, 1970.
- Bertone, C.; Cardinaletti, A.; Grosselle, S.; Volpato, F. . “Le abilità di comprensione dell’italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS”. In: *Acquisizione dell’italiano e sordità*. Edited by Franchi, E., Musola, D., pp. 87-105. Venezia: Cafoscarina, 2011.
- Bertone, C.; Cardinaletti, A.; Grosselle, S.; Volpato, F. . “Le abilità di comprensione dell’italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS”. In: *Acquisizione dell’italiano e sordità*. Edited by Franchi, E., Musola, D., pp. 87-105. Venezia: Cafoscarina, 2011.
- Brunelli, M.. “La" sinistra" periferia sinistra: sintassi della Lingua dei Segni Italiana, analizzata alla luce dell'Antisimmetria e dello split-CP”. In *Alcuni capitoli della grammatica della LIS*. Edited by Bertone, C. and Cardinaletti, A., pp. 110-129. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 2009.
- Bubbico, L. . *La sordità infantile*. Roma: Istituto italiano di medicina sociale, 2006.
- C. Bertone; F. Volpato, 2012 “Le conseguenze della sordità nell’accessibilità alla lingua e ai suoi codici”. In *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, vol. 1, pp. 549-580 (ISSN 2280-6792) (*Articolo su rivista*)
- Cardinaletti, A.. *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con Dsa: Pari opportunità per l'accesso all'Università*. Milano: FrancoAngeli, 2019.
- Cardona, T. R., & Volterra, V. . *Le lingue dei segni: storia e semiotica*. Roma: Carocci Editore, 2008.
- Chilosi, A.M.; Cipriani, P.; Giorgi, A.; Fazzi, B.; Pfanner, L.. *TCGB: Test di comprensione grammaticale per bambini*. Pisa: Del Cerro, 2006.
- Corbetta, P.. *Social Research Theory, Methods and Techniques*. London: SAGE Publications, 2003.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference of Languages: Language, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

- Csizér, K., Kontra, E., & Piniel, K. . “An investigation of the self-related concepts and foreign language motivation of young Deaf and hard-of-hearing learners in Hungary”. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2015).
- Csizér, K., Piniel, K., & Kontráné Hegybíró, E. . “Hallássérült diákok idegen nyelvvel kapcsolatos egyéni változóinakvizsgálata” [An Investigation Of Individual Differences among hearing impaired foreign language learners]. *Magyar Pedagógia*, 115(2015).
- Danesi, R.. “Per una scuola innovativa. I progetti inclusivi di bilinguismo.” Tesi magistrale, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, 2011.
- David, M. & Sutton C.D.. *Social Research the Basics*. London: SAGE Publications. , 2004.
- Destri, G. P. L., & Volterra, V. *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*. Napoli: Guido Gnocchi Editore, 1995.
- Egon Werlich, *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1982.
- F. Dotter, "English for Deaf Sign Language Users: Still a Challenge", in *English in International Deaf Communication (Linguistic Insights: Studies in Language and Communication 72)*. Edited by Kellett Bidoli, C.J. and Ochse, E., pp. 97-121. Bern: Peter Lang, 2008.
- Facchini, G. M. “Commenti al Congresso di Milano del 1880”. In *Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia*. Edited by Porcari Li Destri, G. e Volterra, V. Napoli: Guido Gnocchi Editore, 1995.
- Falkowska, J.. “Monolingual, bilingual, trilingual? Using different languages in an EFL class for the D/deaf”. In *English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies*. Edited by E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra, (pp. 55–72). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016.
- Fleming, J.. “How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students”. In *English in international Deaf communication*. Edited by Kellett Bidoli, C. J. & Ochse, E., pp. 123–153. Bern: Peter Lang, 2008.
- Ghetti, A. E.. “Strategie per l'apprendimento della lingua inglese per studenti Sordi: un'esperienza.” Tesi magistrale, Università Ca' Foscari Venezia, 2019.
- Gillham, B.. *The Research Interview*. New York: Continuum, 2000.
- Gray, D. E.. *Doing Research in the Real World*. London: SAGE Publications, 2004.

- Halliday, M.A.K. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Hilzensauer, M., & Skant, A.. “Sign On! – English for Deaf sign language users on the Internet”. In *English in international Deaf communication*. Edited by Kellett Bidoli, C. J. & Ochse, E., pp. 155–177. Bern: Peter Lang, 2008.
- Hoyle, R. H., Harris, M. J. & Judd, C. M.. *Research Methods in Social Relations*. London: Thomson Learning, Inc., 2002.
- Janáková, D. . “Time to share. Practical strategies for teaching English to Czech deaf students”. In *Teaching English to Deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in Czech Republic*. Edited by Janáková, D., pp. 59–64. Prague: VIP Books, 2008.
- Jenkins, J.. *English as a Lingua Franca in the International University*. London: Routledge, 2014.
- Kajornboon, A. B. . Using interviews as research instruments. *E-journal for Research Teachers*, 2(1),(2005).
- Kontra, E. H., Piniel, K., & Csizér, K.. “Deaf and hard-ofhearing university students’ dispositions towards and experiences in foreign language learning”. In *Looking forward, looking back*. Edited by Illés, É. & Sazdovska, J., pp. 37–51. Budapest: IATEFL Hungary, 2017.
- Kontráné Hegybíró’, E. . “Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában” [Language learning with two hands: The role of sign language in Deaf foreign language learning]. Budapest: Eötvös Kiado’, 2010.
- Kontráné Hegybíró’, E.. “Szeretnék angolul tudni, csak nagyon nehéz. Feltáráskutatása speciális intézményekben tanuló fiatalok idegennyelv-tanulási tapasztalatairól” [I’d like to know English but it’s very hard. Exploratory research into the foreign language learning experiences of students at special needs schools]. In E. Kontráné Hegybíró’, K. Csizér, & K. Piniel (Eds.), *Hallássérült fiatalok idegennyelv-tanulása Magyarországon* [Foreign language learning by the hearing impaired in Hungary] (pp. 31–54). Budapest: Tinta Könyvkiado’, 2015.
- Kvale, D.. *Interviews*. London: SAGE Publications, 1996.

- Lee H., Winke P.. “The differences among three-, four-, and five-option-item formats in the context of a high-stakes English-language listening test”, *Language Testing*, 30.1(2013).
- Lenneberg, E.. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- Litwin, W. “Komputer w nauczaniu j zyków obcych”. *J zyki Obce w Szkole*, 5 (2000).
- Manfredi, M. M. “ Dall’Istituto all’esperienza delle Scuole Speciali in Emilia Romagna”. In *Passato e presente: uno sguardo sull’educazione dei sordi in Italia*. Edited by Porcari Li Destri, G. e Volterra, V. Napoli: Guido Gnocchi Editore, 1995.
- Martin S.D.. *Advances in Cognition, Education, and Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1991.
- Marziale, B., Volterra V.. *Lingua dei segni , società, diritti*. Roma: Carocci editore, 2016.
- Mayberry, R. I., & Lock, E. “Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis”. *Brain and language*, 87 (2003).
- Mitchell RE, Karchmer MA. “Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States”. *Sign Language Studies*. 2004;4(2):138-163.
- Mole, J., McCall, H. and Vale, M.. *Deaf and Multilingual: A Practical Guide to Teaching and Supporting Deaf Learners in Foreign Language Classes*. Norbury, Shropshire: Direct Learn Services, 2008.
- Moores, D. F.. “The history of language and communication issues in deaf education”. In *The Oxford handbook of Deaf studies, language, and education*. Edited by Marschark, M. & Spencer, P. E.. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- Moores, D. *Educating the Deaf, Psychology, Principles and Practice*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1978.
- Newbold D.. “L'Inglese B1 all'università: il perchè di un test d'ingresso”. In *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA*. Edited by Cardinaletti, A., pp. 44-55 . Milano, Franco Angeli, 2018.
- Oxenden, C. *New English File Pre-Intermediate*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

- Patton, M. Q.. *Qualitative Research and Evaluation Method*. London: SAGE Publications, 2000.
- Pasquinelli, L.. “Sordità e istruzione. Nuove sfide nell’insegnamento delle lingue straniere.” Tesi di diploma di mediatore linguistico, Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Pisa, 2014.
- Pellegrino, E., Caruso, V., Mignano, M. R., & Migliaccio, E.. “La classe dei sordi: dalla fase di pubblicizzazione alla didattica in aula”. In *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*. Edited by De Meo A., pp. 199-217. Napoli: Il Torcoliere, 2013.
- Petitto, L. A., & Marentette, P. F. “Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language”. *Science*, n. 251 (1991).
- Power, M.R. y Power, D. “Everyone here speaks TXT: Deaf people using SMS in Australia and the rest of the world”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, (2004).
- Radelli, B.. “Logogenia, Logogenia® e Cooperativa Logogenia”. In *Acquisizione dell'italiano e sordità*. Edited by Franchi, E. and Musola, D., pp. 19-22. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 2011.
- Radutzky, E. “Cenni storici sull’educazione dei sordi e la lingua dei segni.”. In *Dizionario bilingue elementare della Lingua Italiana dei Segni*. Edited by E. Radutzky, p.10, Roma: Edizioni Kappa, (1992)
- Stokoe, W. C.. *Sign language structure*. Silver spring, Md.: Linstok Press, 1960.
- Tesi magistrale: -Danesi R., “Per una scuola innovativa. I progetti inclusivi di bilinguismo”. Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, rel. Caldin R, 2011.
- Trovato, S. “Le ragioni del diritto alla lingua dei segni.”. In *I segni raccontano. La Lingua dei Segni Italiana tra esperienze, strumenti e metodologie*. Edited by C. Bagnara, S. Fontana, E. Tomasuolo e A. Zuccalà, pp. 21-34. Milano: Franco Angeli, 2009.
- Volterra, V. , “Il passato per aiutarci a capire meglio il presente”, in *Lingue dei segni, società, diritti*, Marziale, Volterra, pp. 19-51. Roma: Carocci Faber, 2016.

SITOGRAFIA

- <http://research.gallaudet.edu/NTFETDHHI/mctests.html>
Martin D.S. (2001), Multiple-Choice Tests: Issues for Deaf Test Takers.
- <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2267/2497>
Mariani, 2012, in Italiano LinguaDue, n. 1, pp. 1-19
- <http://www.britishcouncil.org/files/documents/learningresearch-english-next.pdf>
Graddol, D. (2006). English next: Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’. London, UK: The British Council.
- <http://www.erasmusplus.it/in-tre-decenni-500mila-studenti-italiani-in-erasmus/>
Maddalena, E. (2019) “In tre decenni 500mila studenti italiani in Erasmus!”
- http://www.fszk.hu/mjp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-kutatas-eredmenyei_zarotanulmany.pdf
Csuhai, S., Henger, K., Mongyi, P., & Perlusz, A. (2009). “Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai” című kutatás eredményei. Zárótanulmány [Results of the research project entitled “The possibilities and limits of bilingual education for deaf children.” A final report]. Budapest, Hungary: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- <http://www.iie.org>
Brenn-White, M., Van Rest, E. (2012), English Taught Master’s Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand. Institute of International Education.
- <http://www.storiadeisordi.it/2011/12/02/deafhood-2/>
Dolza, E. (2005). Deafhood.
- <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.html>
United Nations. (2007). Convention on the rights of persons with disabilities.
- http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca, Spain: UNESCO and Ministry of Education and Science, Spain.
- https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2006/ordinamenti/lingua_straniera.shtml
- <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/127>
Domalaga-Zysk, E. (2019, enero 29). Uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas

extranjerías en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad católica de Lublin. EA, Escuela Abierta, 13(1), 137-153.

- <https://formazione.ens.it/piano-offerta-formativa>
- https://tesi.luiss.it/20996/1/671611_ABBATE_ALESSANDRO.pdf
- <https://www.miur.gov.it/obbligo-scolastico>
- www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf
OCSE (2015), Uno sguardo sull'istruzione 2015 in Italia
- www.oecd.org/edu/ItalyEAG2014-Country-Note-Italian.pdf
OCSE (2014), Uno sguardo sull'istruzione 2014 in Italia.

RINGRAZIAMENTI

Le prime persone che voglio ringraziare sono mia madre, mio padre e mio fratello: senza la loro insistenza nel farmi continuare gli studi dopo la scuola superiore avrei scelto la comoda e semplice via di un lavoro qualunque e non avrei mai fatto tutte le esperienze legate al percorso di studi universitario.

Ci tengo a ringraziare tutto il personale docente di Ca'Foscari, in particolare la professoressa Laura Volpato per il suo costante supporto e la sua pazienza infinita, la professoressa Coonan per la supervisione e la professoressa Cardinaletti e i docenti che hanno collaborato alla stesura del manuale *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con Dsa: Pari opportunità per l'accesso all'Università* per la disponibilità nel fornirmi il materiale richiesto durante il periodo di quarantena.

Ringrazio Sofia per il supporto emotivo durante la stesura della tesi, Anna per il continuo confronto sulla tematica analizzata, i miei coinquilini, gli amici più cari ed i miei parenti per avermi sopportato durante questi lunghi mesi impiegati a completare questo elaborato.

Un ringraziamento particolare va a F.: grazie alle nostre lunghe chiacchierate siamo riusciti a capire quali fossero le vere criticità nello studio dell'inglese per una persona sorda.

Infine ringrazio I. e tutte le persone che hanno preso parte al questionario: spero che questo lavoro contribuisca a migliorare l'insegnamento dell'inglese alle persone sorde e sia di aiuto per futuri progetti e ricerche su questa tematica.